

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

СЛОБОЖАНСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Серія: Філологія

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Випуск 13, 2026



Видавничий дім
«Гельветика»
2026

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 № 9 від 30.03.2026 р.)

Головний редактор:

Рудь Ольга Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови і літератури,
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Україна

Члени редакційної колегії:

Алексахіна Тетяна Олексіївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та практики
романо-германських мов, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Україна

Балабан Олена Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германських
мов і міжкультурної комунікації, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна

Горболіс Лариса Михайлівна, доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української мови
і літератури, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Україна

Іщенко Олена Анатоліївна, доктор філософії, старший викладач кафедри журналістики та філології, Сумський
державний університет, Україна

Капранов Ян, доктор габілітований (мовознавство), професор, професор школи гуманітарних наук
і образотворчого мистецтва, Університет VIZJA, Республіка Польща

Кобліц Карола, Dr. phil., постдокторський науковий співробітник, старший науковий співробітник Асоціації
iLanguage, фахівець із комунікацій Міжнародної федерації сучасних мов та літератур (FILM), дослідник і викладач,
Віденський університет, Австрія

Кравець Лариса Вікторівна, доктор філологічних наук, професор, професор кафедри філології, Закарпатський
угорський університет імені Ференца Ракоці II, Україна

Парапатич Андрея, доктор габілітований, доцент кафедри прикладної лінгвістики, Університет Паннонії,
Угорщина

Шарова Тетяна Михайлівна, доктор філологічних наук, професор, професор кафедри суспільно-гуманітарних
наук, Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного, Україна

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення

StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1 МОВОЗНАВСТВО

Bielova Maryna Oleksandrivna Creative neologisms in English language chick lit: form-based, meaning-based creativity and their functions.....	5
Bondarenko Victor Oleksandrovyeh, Davydova Tetiana Vasylivna, Kapranov Yan Vasyliovych Ethnolinguistic variations of English in the Greater Toronto Area.....	14
Kalytiuk Lilia Petrivna Dark' matters in framing axiological patterns: from pie to Old English.....	22
Ляхно Наталія Валентинівна Стратегії лінгвістичного кодування об'єктів номінації в структурі мовного простору Києва.....	27
Лобзова Світлана Леонідівна, Чирва Тетяна Дмитрівна Функціонування фразових дієслів в кінематографічному дискурсі як хостинговому для юридичного.....	35
Пономаренко Наталія Петрівна, Сипченко Інна Володимирівна Трансформації мовної норми в українських медіа: виклики редакторської практики.....	42
Сухенко Вікторія Григорівна, Харчук Лілія Валеріївна Мовні стратегії осмислення Голодомору на Сумщині 1932–1933 років в усних наративах очевидців.....	49
Shevchenko Maryna Yuriivna, Siechka Svitlana Volodymyrivna Terminology of the educational tourism sphere in the English and the German languages: lexic-semantic and structural peculiarities.....	56
Юлдашева Людмила Петрівна Типологія оксиморонних синтагм у сучасному поетичному дискурсі.....	63

РОЗДІЛ 2 ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Коломієць Наталія Євгенівна Еволюція жанру байки в українській і зарубіжній літературах XIX – початку XX століть.....	71
Фасоля Тарас Анатолійович Демобілізація дитинства: ідейні трансформації в українській дитячій літературі періоду пізнього сталінізму.....	77

РОЗДІЛ 3 МЕТОДИКА

Горболіс Лариса Михайлівна Динаміка формування компетентностей учнів у процесі вивчення драматургії на уроках зарубіжної літератури у 8–11 класах.....	83
Danylyuk Serhiy Semenovich Use of online platforms in the formation of foreign language competence of students of higher education institutions.....	89
Manko Ruslana Mychajliwna, Manko Pona Andrijivna Interaktywne technologie w nauce polskiej literatury na przykładzie opowiadań Zofii Nałkowskiej „Medaliony”.....	93
Нагорна Світлана Сергіївна Формування англомовної компетентності у писемному мовленні на матеріалі описових текстів у студентів ЗВО.....	98
Ponomarenko Olena Oleksandrivna, Shyshko Anzhelina Vasylivna Conscious grammatical analysis in learning English and German: a contrastive approach.....	104
Попова Олена Анатоліївна Методичні засади інтеграції біографічних відомостей у процесі аналізу художнього тексту на уроках української літератури у 5–7 класах.....	109
Семенов Олена Миколаївна, Грона Наталія Вікторівна Національно-культурний складник змісту підготовки майбутніх учителів – українських філологів в умовах воєнного часу.....	115

CONTENT

SECTION 1 LINGUISTICS

Bielova Maryna Oleksandrivna Creative neologisms in English language chick lit: form-based, meaning-based creativity and their functions.....	5
Bondarenko Victor Oleksandrovysh, Davydova Tetiana Vasylivna, Kapranov Yan Vasyliovych Ethnolinguistic variations of English in the Greater Toronto Area.....	14
Kalytiuk Lilia Petrivna Dark' matters in framing axiological patterns: from pie to Old English.....	22
Lakhno Nataliia Linguistic coding of nomination objects in the language space of Kyiv.....	27
Lobzova Svitlana, Chyrva Tetyana Functions of phrasal verbs in cinematographic discourse as a hosting discourse for legal one.....	35
Ponomarenko Nataliia, Sypchenko Inna Transformations of language norms in Ukrainian media: challenges for editorial practice.....	42
Sukhenko Viktoriia, Kharchuk Liliia Language strategies for understanding the Holodomor in the Sumy Region (1932–1933) in oral narratives of eyewitnesses.....	49
Shevchenko Maryna Yuriivna, Siechka Svitlana Volodymyrivna Terminology of the educational tourism sphere in the English and the German languages: lexic-semantic and structural peculiarities.....	56
Yuldasheva Liudmyla Typology of oxymoronic syntagms in contemporary poetic discourse	63

SECTION 2 LITERARY STUDY

Kolomiyets Nataliia Evolution of the fable genre in Ukrainian and foreign literatures of the 19th – early 20th centuries	71
Fasolia Taras Demobilization of Childhood: Ideological Transformations in Ukrainian Children's Literature of the Late Stalinist Period.....	77

SECTION 3 METHODOLOGY

Horbolis Larysa Dynamics of Student Competence Formation in the Process of Studying Drama in Foreign Literature Classes in Grades 8–11.....	83
Danylyuk Serhiy Semenovych Use of online platforms in the formation of foreign language competence of students of higher education institutions.....	89
Manko Ruslana Mychajliwna, Manko Iona Andrijiwna Interaktywne technologie w nauce polskiej literatury na przykladzie opowiadań Zofii Nałkowskiej „Medaliony”.....	93
Svitlana Nahorna Building English-Language Writing Competence in Tertiary Students on the Basis of Descriptive Texts	98
Ponomarenko Olena Oleksandrivna, Shyshko Anzhelina Vasylivna Conscious grammatical analysis in learning English and German: a contrastive approach.....	104
Popova Olena Methodological principles of integrating biographical details into literary text analysis in Ukrainian literature lessons in grades 5–7.....	109
Semenog Olena, Hrona Nataliia National-cultural component of the content of professional training for future teachers – Ukrainian philologists under martial law.....	115

CREATIVE NEOLOGISMS IN ENGLISH LANGUAGE CHICK LIT: FORM-BASED,
MEANING-BASED CREATIVITY AND THEIR FUNCTIONS

Bielova Maryna Oleksandrivna,

PhD in Applied Linguistics

Associate Professor at the Department of English Philology

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1306-9395>

This article explores creative neologisms in English language chick lit, focusing on form-based and meaning-based creativity that co-evolve in their production, and the functions they perform in this genre of fiction. The study draws on a corpus of 35 English language chick lit novels, which returned a total of 141 neologisms. The research applies a combined morphological, semantic, and linguo-cognitive approach, with a focus on metaphorical and metonymical mechanisms underlying lexical innovation. The analysis demonstrates that neologisms in English language chick lit emerge through various word-formation processes, including compounding, blending, affixation, and clipping which are adapted and subverted to produce different types of form-based creativity. From a semantic perspective, many neologisms rely on conceptual metaphor and metonymy, enabling authors to produce a range of types of meaning-based creativity. These are grounded in creative uses of metaphor and metonymy to convey complex emotions, social evaluations, and personal experiences in a compact and vivid manner. Functionally, creative neologisms serve multiple purposes within the genre. They enhance humour and irony, reinforce intimacy between narrator and reader, and contribute to the construction of a distinctive female narrative voice. Moreover, such lexical innovations reflect contemporary cultural values, consumer practices, and gender-related discourses, thus positioning English language chick lit as a socially meaningful literary form rather than merely light entertainment. The findings indicate that neologisms in English language chick lit are not accidental stylistic embellishments but systematic tools of meaning-making and identity construction. By integrating linguistic creativity with narrative strategy, authors shape readers' perceptions of characters and social realities. The article concludes that English language chick lit represents a productive domain for the study of modern lexical innovation and its interaction with literary and cultural processes.

Key words: neologism, lexical creativity, form, meaning, function, literary discourse, English language chick lit.

Бєлова Марина. Креативні неологізми в англomовній чїк-лїт: огляд форм, семантики, функцій

У статті досліджуються креативні неологізми в англomовній чїк-лїт, зосереджуючи увагу на формальній та смисловій креативності, що співрозвиваються у процесі їх творення, а також на функціях, які вони виконують у цьому жанрі художньої літератури. Дослідження ґрунтується на корпусі з 35 англomовних романів чїк-лїт, у яких було виявлено загалом 141 неологізм. У роботі застосовано комплексний морфологічний, семантичний та лїнґвокогнїтивний підхід із фокусом на метафоричних і метонїмїчних механїзмах, що лежать в основі лексичних інновацій. Аналіз показує, що неологізми в англomовній чїк-лїт виникають унаслідок різних словотвірних процесів, зокрема словоскладання, телескопїї, афїкації та усїчення, які адаптуються й трансформуються для створення різних типів формальної креативності. Із семантичного погляду, значна частина неологізмів ґрунтується на концептуальних метафорах і метонїмїях, що дозволяє авторам реалїзовувати різні типи смислової креативності. Вони базуються на творчому використанні метафори та метонїмїї для компактної та образної передачі складних емоцій, соціальних оцінок і особистого досвіду. У функціональному аспекті креативні неологізми виконують низку важливих ролей у межах жанру. Вони підсилюють гумор і іронїю, сприяють встановленню інтимності між наратором та читачем, а також беруть участь у конструюванні специфічного жїночого наративного голосу. Крім того, такі лексичні інновації відображають сучасні культурні цїнності, споживчі практики та гендерні дискурси, що дозволяє розглядати англomовну чїк-лїт як соціально значущу літературну форму, а не лише як легке розважальне читання. Отримані результати свідчать про те, що неологізми в англomовній чїк-лїт не є випадковими стилїстичними прикрасами, а виступають системними інструментами творення значення та конструювання ідентичності. Поєднуючи мовну креативність із наративною стратегїєю, автори формують сприйняття персонажів і соціальної реальності читачами. У статті робиться висновок, що англomовна чїк-лїт є продуктивним середовищем для вивчення сучасних лексичних інновацій та їхньої взаємодії з літературними й культурними процесами.

Ключові слова: неологізм, лексична креативність, форма, значення, функція, художній дискурс, англomовна чїк-лїт.

Introduction. The proliferation of new words in fiction is not a mere by-product of linguistic evolution but often a deliberate narrative strategy, especially in genres that thrive on wit, intimacy, and cultural commentary. Chick lit, which emerged in Anglophone culture, is a prime example of such genre where language functions as both a mirror

and a magnifier of contemporary female experience. One defining feature of neologisms in English language chick lit is their creativity commonly defined as the combination of novelty and appropriateness [1], meaning that an idea must not only be original but also serve a clear communicative function [2]. In the case of neologisms, newness is inherent

by definition. What distinguishes creative neologisms is their appropriateness within discourse. Creative neologisms act as foregrounding devices through which writers position their characters as socially perceptive individuals – those who seek attention, navigate relationships, and aim to be “socially successful with their speech” [3, p. 1056]. Such coinages operate as markers of identity, interpersonal involvement, and socio-discursive stance [4]. Moreover, their expressive force is context-dependent, co-varying with who creates the word, in what setting, and for what purpose [5].

Lexical creativity operates on two complementary levels: form-based and meaning-based [6; 7; 4; 8]. Morphology is one of the primary domains of form-based creativity in English language chick lit, providing the structural foundation for the invention of new words. The study of particularly unconventional morphological formations has given rise to a subfield known as extravagant [9] or extragrammatical [10] morphology which explores coinages that stretch standard morphological rules. Meaning-based creativity, on the other hand, arises from creative use of linguo-cognitive operations – metaphor and metonymy [7; 4; 8].

In contemporary scholarship, form-based creativity is viewed by Carter R. [1] extending from F(ixed) to E(xtended) to X creativity [11; 5; 12; 13; 14]. F-creativity involves pattern-adhering (full compliance to the rule), pattern-bending (following an established morphological pattern but violating one or more of its constraints), pattern-extension (productively stretching an existing pattern to include previously unlicensed elements) [14; 15], and pattern-elaboration (when conventional morphological patterns are semantically enriched through substitution of licensed components) [16]. E-creativity encompasses instances of pattern-creation, where entirely new morphological patterns are innovated [15]. X-creativity refers to lexical formations that resist classification, lack reproducibility, and exhibit no clear derivational path [13].

As argued by Lakoff G, Johnson M. [17] and Littlemore J. [18], metaphor and metonymy are key conceptual mechanisms that underpin the meaning-based creativity of neologisms in English language chick lit. As empirically proved by Littlemore J., Tagg C., and Tuck P. [7; 8], to interpret a metaphor- or metonymy-based neologism, readers or listeners rely on familiar conceptual mappings, which are creatively elaborated – extended, reduced, or combined – in unconventional ways.

The **aim** of the article is to identify and systematize creative neologisms in English language chick lit through the analysis of form-based and meaning-based creativity types, as well as to determine their functions in the literary discourse of the genre. To achieve this aim, the following **tasks** are set: (1) to describe the types of form-based creativity in chick lit neologisms; (2) to single out the types of meaning-based creativity in chick lit neologisms; (3) to determine the functions of neologisms in this genre of fiction.

Data and method. This study presents the first systematic, genre-specific investigation into neologisms in English language chick lit, integrating theoretical insights from literary studies, neology, morphology,

and cognitive linguistics. The research is designed to offer a description of form-based and meaning-based creativity that co-evolve to construct neologisms in English language chick lit, as well as to single out the functions that creative neologisms perform in the genre. The study relies upon the data sampled from 35 English language chick lit novels, which returned 141 neologisms. They were identified using a close reading methodology supported by digital keyword and pattern searches.

In this study, I adopt a dual analytic perspective on creative neologisms in English language chick lit. On the one hand, I draw on rule-based models of word formation, not as prescriptive accounts of linguistic possibility, but as heuristic frameworks (a diagnostic tool) for identifying deviations and violations that mark form-based creativity. On the other hand, I adopt a linguo-cognitive perspective to examine the meaning-based creativity of neologisms, focusing on the ways metaphor and metonymy are employed in novel ways. This approach identifies the types of creative use of metaphor and metonymy underlying the formation of neologisms in my dataset.

The study also employs a qualitative stylistic analysis to describe the functions of the sampled neologisms in English language chick lit.

Results and Discussion. Through systematic examination of key morphological processes – affixation, compounding, blending, conversion, and clipping – the study has demonstrated how English language chick lit authors engage with, adapt, and subvert established word-formation patterns to achieve foregrounding and narrative distinctiveness. This resulted in different **types of form-based creativity** illustrated below.

F-creativity comprises four types. At the most conservative end of this continuum lies pattern-adhering creativity, which refers to neologisms that fully comply with established morphological norms. Consider the neologism *ass-tastic* from J. Weiner’s “Good in Bed” [19]:

(1) “*Ass-Tastic! Four Butt Blasters to Get Your Rear in Gear!*”

This formation adheres strictly to a well-established evaluative template in English, whereby the libfix *-tastic* is attached to a noun to create adjectives (e.g., *rocktastic* [20]). The word *ass-tastic* innovates not through structural deviation but by inserting a colloquial, body-related base (*ass*) into a familiar affixational pattern, producing a humorous and attention-grabbing term that aligns tonally with the hyperbolic and body-conscious discourse typical of chick lit. This illustrates how neologisms can achieve expressive novelty and genre-specific resonance while remaining entirely within the bounds of morphological convention.

Moving along the continuum toward greater innovation, pattern-bending emerges, encompassing cases where a neologism follows a familiar morphological pattern but deliberately violates one or more of its typical constraints – both internal and external. One example is *nature-y* in (2):

(2) *The window is full of gorgeous books, folders, boxes and cushions – all covered in hand-blocked prints of trees, birds, and other nature-y stuff* [21, p. 149].

In the above example from Sophie Kinsella's "Shopaholic and Baby", the protagonist Becky Bloomwood uses the word *nature-y* to describe a group of aesthetic objects. The suffix *-y* is typically used with concrete, material nouns that describe sensory or physical qualities (e.g., *muddy*, *cloudy*, *fishy*, *spiky*). The base *nature*, however, is abstract and broad. It's not easily associated with a tangible or descriptive property in the way *mud* or *cloud* are. This makes the derivation *nature-y* semantically unusual stretching the meaning of $[X + -y]_{Adj}$. What's being "bent" is the typical semantic domain in which *-y* operates – from the concrete (*grassy*, *milky*) to the abstract (*nature-y*). The result is a playful, imprecise, but expressive adjective that foregrounds tone and attitude rather than clarity or precision.

Importantly, this choice also aligns with Becky's characterisation throughout the series. She is frequently portrayed as someone who tries to project confidence even when she lacks expertise – most notably during her stint as a financial journalist, where she often attempted to sound knowledgeable while not fully understanding the material. Her use of *nature-y* reflects this pattern: instead of supplying a specific term, she reaches for a vaguely fashionable, expressive approximation that lets her "sound right" without needing precise knowledge. This linguistic behaviour fits seamlessly with her established persona: resourceful, improvisational, and adept at navigating situations in which she is not entirely competent, often emerging unscathed through charm, spontaneity, or verbal creativity.

In neological pattern-extension, lexical creativity often involves the innovative application of an existing morphological structure – either by extending the use of a familiar base or a derivational affix in novel or unconventional contexts. Metaphorical or metonymical processes, both of which recontextualise linguistic elements to generate new meanings, can drive this extension. A notable example of metaphoric base extension in English language chick lit is *caramelly*, as seen in Sophie Kinsella's "Shopaholic and Sister" [22, p. 296]:

(3) *As I pass any shiny surface I stop to admire myself, and flick up my hair so it cascades back down in a caramelly shower.*

The $[N + -ly]_{Adj}$ pattern is productive in English and is frequently used to coin adjectives that denote culturally universal "cradle traits" [23]. Cultural universals – elements, patterns, traits, or institutions common to all known human societies – reflect what the authors describe as "the psychic unity of mankind" [23]. These universals influence linguistic marking tendencies, with language itself being one such universal, and are evident in recurring patterns across domains such as colour terminology [24], temporal reference [25], and causal reasoning [26], to name just a few. In colour description, the dominance of basic colour categories (such as red, yellow, and brown), which reflect the chromatic properties of the physical environment, often constrains lexical innovation. Against this backdrop, the adjective *caramelly*, used as a colour descriptor, stands out as a creative and marked form.

What enables the coinage is the metaphorical extension of the base noun *caramel*, operating through synesthetic

transfer – a process by which a property associated with one sensory modality (taste) is metaphorically mapped onto others (vision and touch). In this case, *caramelly* does not evoke flavour, but rather conveys texture, richness, and sensual visual appeal, describing the protagonist's hair as luscious, flowing, and golden-toned, much like liquid caramel. In the context of the novel, this mapping is anchored by narrative details: the protagonist has just dyed her hair blond, which grounds *caramelly* as a colour term. The neologism thus illustrates the expressive range of synesthetic metaphor and creative morphological extension in chick lit's stylistic landscape.

A number of compound neologisms in my dataset exhibit cases of substituting components in established compounds. This trend is evidenced by *glass floor* in the following excerpt:

(4) *Yayy! Have broken through 150lb glass floor (though may have been through standing on one leg and slightly leaning on washbasin* [27, p. 56].

Formed analogously to the well-established metaphorical compound *glass ceiling* – which denotes an invisible barrier to professional advancement, especially for women – *glass floor* in this instance reconfigures the metaphor to suit a new context: body image and weight loss. Structurally, *glass floor* preserves the N + N compound format of *glass ceiling*, maintaining its metaphorical logic. However, rather than representing a limit one cannot rise above, it represents a perceived lower boundary – a weight threshold the speaker feels unable to fall below. The metaphor thus works in ironic reversal: where the *glass ceiling* signifies systemic constraint, the *glass floor* ironically marks a personal, internalised limit, infused with both anxiety and humour. Formally, this compound reflects F-creative compounding in its repurposing of an entrenched metaphor (*glass + spatial barrier*) and substitution of the directional frame (floor instead of ceiling), resulting in a fresh yet intelligible construct.

Among the various morphological processes observed in English language chick lit, compounding stands out as the only one involved in pattern-creation, giving rise to a distinctive phenomenon that can be labelled "decompounding" – a process whereby an existing compound is reanalysed and split into its constituents, which then function as a syntactic phrase rather than a lexical unit. This is a case of E-creativity, which can be seen, in the following example:

(5) *By the next evening, my heart has **hipped and hopped** all over the place. I am getting ready for supper, staring at myself in the tiny cracked mirror in my room (everything here is old and picturesque), unable to think about anything except: what are my chances?* [28, p. 46].

Traditionally, *hip-hop* functions as a compound noun referring to a genre of music and cultural movement, with no transparent internal syntax. In (5), however, the compound is deconstructed into *hipped* and *hopped*, each treated as a past participle verb. This reanalysis represents a striking formal innovation: *hip*, which is not conventionally attested as a verb in this sense, is creatively "verbed" through analogy with *hop*, its phonological twin

in the original compound. The result is a coordinated verb pair that echoes the rhythmic and expressive character of *hip-hop* while figuratively conveying the speaker's agitated emotional state – her heart has 'danced or ricocheted with anxiety and anticipation.'

Not all neologisms in the ELCL corpus can be assigned with confidence to a single, transparent word-formation process. A small but analytically valuable group are characterised by morphological ambiguity, where multiple interpretive paths are plausible, but none can be definitively confirmed. These cases highlight the difficulty of applying rigid classificatory frameworks to highly playful and context-sensitive lexical innovation exemplifying X-creativity. One notable example of this are the neologisms *scrubscious* and *shoffed* in (6):

(6) *I have this secret vocabulary for my husband. Words I've invented, just to describe him. I've never even told him about them: they just pop into my head, now and then. Like...*

Scrubscious: *the adorable way he scrunches up his face when he's confused, his eyebrows akimbo, his haze imploring, as if to say: 'Explain!' Dan doesn't like to be confused. He likes everything straight. Clear. Out in the open. [...]*

Shoffed: *when life has turned round and punched him in the face so hard, his breath is literary takes away for a moment [29, p. 1].*

The neologism *scrubscious* presents an instructive case of creativity through an ambiguous morphological pathway. At first glance, it invites two plausible analyses. On the one hand, it may be read as the result of suffixation, with *-ous* attached to an invented or truncated base, which would place it within the bounds of F-creativity, pattern-adhering. On the other hand, it can also be interpreted as a blend, combining elements of *scrub/scrunch* with *conscious* or *scrumptious*, likewise a recognised word-formation strategy and therefore still F-creativity. Yet, in both cases, the base remains opaque: no single etymological source can be identified with certainty, and the relation between the formal material and the intended meaning ('the adorable way he scrunches his face when confused') is not entirely transparent.

For this reason, *scrubscious* straddles the boundary between F-creativity and X-creativity. If we assume blending or suffixation, the coinage remains pattern-adhering. If, however, the base is deemed non-recoverable, then the item moves into X-creativity, where the precise formation path cannot be assigned to an established word-formation rule. Its creative force therefore lies not only in the evaluative affixal shape (*-ous*) but also in the very indeterminacy of its construction, which leaves open multiple interpretive routes for decoding.

The coinage *shoffed* is even harder to categorise. On the surface, it resembles a past tense verb formation (with *-ed*) used as an adjective, yet its base *shoff* is unattested in English. The semantics – 'to be taken aback, stunned, or knocked breathless by life's blow' – could suggest a playful alteration of *shoved* or *scoffed*. Alternatively, it may be treated as an instance of invented base + suffixation

where the formal regularity of *-ed* lends the neologism grammatical legitimacy despite the absence of a recognised stem. The word has onomatopoeic overtones: the initial *sh-* and the abrupt *-off-* cluster give the impression of a sudden blow, puff, or shock (like *shoved* + *scoffed* + *shock*). Overall, the effect is a word that "feels" like a past participle form used as an adjective, while remaining opaque in derivation.

Hence, the neologism *shoffed* exemplifies a case of X-creativity. The coinage is built around an entirely novel root, *shoff-*, which has no prior existence in English and no clear morphological or semantic source. While the form is partially anchored in the familiar morphological paradigm ([V + *-ed*]_{Adj}), the creative core of the word lies in its unprecedented root. This combination situates the term outside the scope of both F-creativity, which relies on conventional and predictable word-formation processes, and E-creativity, which stretches but still draws upon recognisable lexical material. Instead, *shoffed* embodies X-creativity, in which a wholly new morpheme is introduced into the lexicon, semantically motivated only within the speaker's private context.

As evidenced by my dataset of neologisms in English language chick lit, **meaning-based creativity** draws on the cognitive potential of metaphor and metonymy.

Metaphor-based creativity manifests through the exploitation of underlying conceptual mappings that are applied in novel ways. These patterns correspond exactly to the creative uses of metaphor identified in [8]: (1) an extension of a conventional metaphorical mapping; (2) using a metaphor to talk about something that it's not usually used to talk about; (3) employing a metaphor that interacts with metonymy in a novel way; (4) altering the valence of a conventional metaphor; (5) introducing more detail into a conventional metaphorical expression or mapping.

I will now give an overview of these types.

First, "the extension of a conventional metaphorical mapping" involves retaining an established source–target relationship while intensifying or elaborating it. For example, the progression generation gap → generation chasm → Generation Grand Canyon in (7) *People talk about generation gap. Generation chasm, more like. Generation Grand Canyon* [30, p. 13] builds on the conventional mapping INTERGENERATIONAL DIFFERENCE IS PHYSICAL DISTANCE, gradually amplifying the perceived scale of separation. The escalation from a "gap" to the "Grand Canyon" produces both humour and conceptual vividness.

Second, "using a metaphor to talk about something it is not usually used to talk about" entails applying a familiar source domain to an unconventional target. This can be seen in re-tread in (8): *Jude had been to the gym where she ended up reading some articles calling single girls over thirty 're-treads'* [31, p. 21]. The metaphor re-tread maps the properties of retreaded tyres onto women over thirty, conceptualising them as "used", cosmetically "upgraded", yet devalued in comparison to younger women. Its effect is amplified by its novelty: tyres are not a conventional source domain for describing women, which makes

the metaphor particularly salient. It frames ageing and life experience as a loss of market value while presenting self-care as an attempt to remain competitive. At the same time, it exposes and reinforces ageist and objectifying assumptions, portraying women as commodities within a dating “market”, where desirability declines over time despite continued viability.

Third, “employing a metaphor that interacts with metonymy in a novel way involves” combining two cognitive mechanisms is evident in testosterone-meter in (9) *If we had a testosterone-meter hanging on the kitchen wall the mercury level would have gone through the ceiling* [32, p. 47]. The neologism is grounded in the metonymy TESTOSTERONE FOR SEXUALITY and is embedded within a metaphor that treats sexuality as a measurable quantity. The imagined “meter” and “the rising level” create a vivid, quasi-scientific representation of an abstract human quality.

Fourth, “altering the valence of a conventional metaphor” refers to a shift in its evaluative meaning. One example of this is armpit huggers in (10) *And because of that I'd had to wear these funny mesh paper-type knickers. They were horrible and they were huge. Armpit huggers* [32, pp. 276–277]. The underlying metaphor for armpit huggers is the primary metaphor grounded in the embodied experience of being held or hugged – an act that traditionally conveys warmth, safety, and affection. In armpit huggers, the primary metaphor is reinterpreted negatively to convey discomfort and awkwardness. The underlying conceptual mapping remains intact, but its emotional polarity is reversed, producing a humorous and slightly grotesque effect.

Finally, “introducing more detail into a conventional metaphorical mapping” involves modifying its internal structure. For instance, the neologism *detranced* in (11) *Shazzer suddenly detranced. 'Stop him, stop him,' she screamed, flinging herself at the receiver. 'Shut up, Tom, shut up, shut up, shut up'* [31, p. 160]. A trance is a psychological state, and states are conventionally conceptualised as containers in English (the CONTAINER metaphor): people fall into a trance or come out of it, as if entering and leaving a space. In Fielding's [9, p. 160] passage, the neologism detrance implies that Shazzer actively removes herself from this state. The coinage highlights the suddenness and agency of her mental shift, presenting it not as passive emergence but as deliberate exit. Thus, detrance extends the conventional container metaphor by adding the idea that one can actively “take oneself out” of the state.

As evidenced by my dataset of neologisms in English language chick lit, metonymy-based creativity manifests through the exploitation of underlying conceptual mappings – both via reductions and extensions – applied in novel ways. Littlemore J. and Tagg C. [4; 7] developed a taxonomy of meaning-based creative use of metonymy, while acknowledging that the classification is not exhaustive. The following six types of creative metonymic use have been identified: (1) the extension or elaboration of an established metonymic relationship; (2) extended use

of the same underlying ICM; (3) the juxtaposition of two established metonymic relationships; (4) combination and/or juxtaposition with metaphor; (5) ‘twice-true’ metonymy; (6) possible personification. Some of these types are evident in the manufacture of creative neologisms in English language chick lit.

One prominent pattern is “the extension or elaboration of an established metonymic relationship”. For example, in tentry in (12) *Tentry: that taut, defensive way he behaves whenever the subject of my father comes up in the conversation (He thinks I don't notice)* [29, p. 1], the conventional expression on tenterhooks (where physical tension stands for psychological unease) is extended by adding a new behavioural dimension: tension is reinterpreted not only as internal discomfort but also as defensive behaviour.

A closely related type is “the extended use of the same underlying ICM”. In Lewinsky-esque in (13) *Samantha sighed again. "He calls you Lewinsky-esque"* [19, p. 156], the proper name activates the ICM of the Lewinsky–Clinton scandal. While PERSON FOR TRAIT metonymy initially points to a salient physical characteristic, the neologism extends this model to include broader associations of public exposure, humiliation, and betrayal, thus transforming a descriptive label into a culturally loaded marker.

Another type involves “the juxtaposition of two established metonymic relationships”. One example of this is (14) *"Okay," said the doctor, laughing. "My point is, they could be the best doughnuts in the world. They could be the Platonic ideal of doughnut-ness. But if you've already had breakfast, and you aren't really hungry, ideally, you should be able to walk right by"* [19, p. 37]. In the discussion of doughnut-ness, the interpretation relies on a chain of metonymies: DOUGHNUT FOR SWEET FOOD (SPECIFIC FOR GENERAL), combined with SWEET FOOD FOR TEMPTATION, an embodied metonymy grounded in sensory experience. The layering of these relationships allows a simple lexical item to encode a more complex experiential meaning.

Metonymy may also appear in combination with metaphor, as in mentionitis in (15) *"It's Mentionitis," Jude was saying. – "What's that?" said Magda. – "Oh, you know, when someone's name keeps coming up all the time when it's not strictly relevant: "Rebecca says this" or "Rebecca's got a car like that"* [31, p. 56]. Here, the conventional metaphor LOVE IS A DISEASE is combined with a metonymic pattern where a symptom stands for a condition. The repeated mentioning of a person is reinterpreted as a “symptom”, producing a humorous diagnosis of romantic obsession.

The analysis also identified other, not previously described, types of creative use of metonymy. One of these is “redundant domain reduction”, as in *Obama-esque* in (16) *Hah! I seized the moment, adopting a statesmanlike, Obama-esque tone. 'Yes. Now. I have something to say: Billy – and particularly Mabel – hitting is not allowed in our family'* [27, pp. 137–138]. Here, the broader category of STATESMANSHIP, already reduced to the salient feature of controlled, authoritative speech in statesmanlike

tone, is further narrowed to a single, culturally salient exemplar – Barack Obama. This creates a metonymic chain in which a category is represented by one prominent member, who in turn stands for a specific communicative style associated with rhetorical discipline and eloquence. At the same time, the addition of Obama-esque is, strictly speaking, redundant, since the key semantic features are already encoded in statesmanlike. Its motivation is therefore not semantic necessity but contextual salience: the heroine selects Obama not because of a nuanced awareness of his distinctive rhetorical style, but because he is the most visible and readily available exemplar of “statesmanship” at the time, besides, she is not particularly interested in politics and is unlikely to be drawing on nuanced knowledge of Obama’s distinctive qualities compared with other politicians.

Finally, creative neologisms may involve “altering the valence of a metonymic mapping”, like in (17) *Can you believe it? How dramatic can you get? I know her husband is Italian, but I really don't think he's likely to kill the pair of them. He's a waiter, not a Mafia stooge, so what's he going to do? **Black pepper** them to death?* [32, p. 12]. In black pepper them to death, the conventional metonymic relation INSTRUMENT FOR ACTION is retained but semantically intensified to the point of absurdity. An action that is typically neutral or positive (seasoning) is exaggerated into harmful excess, producing a comic reversal of their usual evaluative polarity.

Across examples in my database, neologisms perform multiple **functions**: they encode class and gender commentary, foreground affect and intimacy, and create space for humor, irony, and play. They are stylistic markers of character and genre – tools for expressing emotional registers, satirizing social categories, and affirming the performative, confessional voice typical of chick lit. They thus increase narrative entwinement while affirming the genre’s capacity to counterbalance frivolity with awareness and sentiment with critique.

One prominent function of neologisms in English language chick lit is social irony and sociolectal identity marking, as seen in *unbologna* in (18):

(18) *We sit on the empty bench in the shade, while he snuffles, and eat out sandwiches, which have some sort of vegetable spread in them and I think, **unbologna*** [33, p. 45].

In “The nanny diaries” [33], the protagonist is a working-class student caring for a little boy born into a wealthy family. Her use of the new word *unbologna* to describe the child’s sandwich highlights this gap. *Bologna* is processed lunchmeat. It is often associated with affordable, everyday meals consumed by the middle- or working class. By contrast, the child’s *unbologna* vegetable spread represents the family’s affluence and status-driven lifestyle, where even a child’s meal is a curated, health-conscious choice. The prefix *un-* suggests more than just an alternative to *bologna*. For the nanny, who humorously coins the word to make sense of this unfamiliar spread, *unbologna* becomes a linguistic marker of her outsider status – a way to label the subtle, everyday reminders that she and the child she cares for live in vastly different socioeconomic worlds.

Hyperbole and parody also play an important role, especially in consumer culture commentary. *Pramaholic* in (18), for example, uses the libfix *-aholic* to parody compulsive parenting consumption, echoing the branding logic of *shopaholics*:

(19) *“Hey, Bex”. Suze comes over, pushing the twins with one hand and the state-of-the-art buggy with the other. “Do you think I need a new pram?” – “Er... .” I look at the twins. “Isn't that double buggy quite new?” – “Yes, but I mean, this one's really manoeuvrable. It would be really practical! I think I should get it. I mean, you can't have too many prams, can you?” There's a kind of lust in her eyes. Since when did Suze become such a **pramaholic**?* [34, p. 106].

In this scene from Sophie Kinsella’s “Shopaholic and baby” [34], the protagonist describes her friend Suze’s compulsive desire to acquire yet another high-end pram. The libfix *-aholic* in this newly coined word imparts both hyperbole and humour, intensifying the character’s behaviour to the level of parody.

Other neologisms serve more intimate or affective functions, adding texture to emotional states. *Achey-painy*, a reduplicated neologism, exemplifies this:

(20) *The baby suddenly kicks me hard inside and I wince. Everything's so ... **achey-painy**. Me. Luke. The whole horrible situation* [34, p. 283].

The neologism is a creative reduplication, built from the base words *ache* and *pain*, with the duplicated suffix *-y* added for both musicality and emotional tone. The repetition and modification mark it as child-like, melodramatic, and affectively loaded – it exaggerates physical and emotional discomfort during pregnancy in a soft, almost whimsical way. Rather than clinical or precise, the word conveys a diffuse sense of distress that is embodied, emotional, and narrative-friendly. It is pain made palatable and performative.

Humor and metalinguistic play are also recurrent, like in (21):

(21) *9.17. p.m. Oh God. Everyone is ridiculing me and retweeting my drunken birds tweet. Must try and do damage control.*

<@JoneseyBJ # **twunkbirds** Look, sorry. I really wish I hadn't – what is the past tense of tweet? Tweeted? Twittered?>

<@_Roxter@JoneseyBJ I believe the appropriate term is '**Twat**'.>

<@JoneseyBJ @_Roxter Are you being grammatical or rude?>

<@_Roxter@JoneseyBJ The former *pretentious voice*: from the Latin, **Twitto**, **Twittarse**, **Twittat**.>

He's funny. And pic is handsome. And young-looking. I wonder who he is? ... [27, p. 147].

In this Twitter exchange featuring *twunk*, *twatting*, and their mock-Latin conjugations (*twitto*, *twittarse*, *twittat*), the author plays with the evolving lexicon of social media and its collision with older norms of propriety and grammar. These coinages dramatize the generational and technological friction embedded in contemporary communication, all the while satirizing digital self-performance and public faux pas.

Additionally, some neologisms create personal or domestic mythologies that help fictional characters construct relational intimacy. *Witchies* and *Ho* in (21), for example, represent whimsical child-speak within a family unit:

(22) They do strange things, too. ... Like they call sandwiches ‘*witchies*.’ Moreover, a drink is a ‘titchy’ (except if it’s water, which is ‘*Ho*’) [35, p. 156].

These clipped forms index playfulness and emotional bonding, generating a linguistic microcosm in which even mundane objects become enchanted. On the other hand, *glass floor* humorously converts the ubiquitous *glass ceiling* to represent a perceived weight-loss barrier, redefining feminist discourse in terms of body image and personal effort. The metaphor is simultaneously an ironic critique of society and a self-ironizing reflection on mastery of the body.

Conclusions. The analysis has demonstrated that creative neologisms in English language chick lit emerge from a dynamic interplay between form-based and meaning-based processes. On the formal level, authors exploit the full spectrum of word-formation strategies – from pattern-adhering to highly innovative and ambiguous formations – to produce lexical items that are both recognisable and strikingly novel. This

continuum of F-, E-, and X-creativity highlights not only the flexibility of English morphology but also the genre’s sensitivity to voice, characterisation, and stylistic foregrounding. On the semantic level, neologisms are systematically grounded in metaphor and metonymy, which are extended, combined, or reinterpreted to generate nuanced and contextually rich meanings. Together, these mechanisms reveal that lexical innovation in chick lit is neither arbitrary nor purely ornamental, but cognitively motivated and structurally patterned. Functionally, neologisms play a central role in shaping the discourse of the genre. They contribute to humour, irony, and parody, while also serving as markers of social identity, emotional expression, and interpersonal intimacy. Through such coinages, authors encode cultural commentary on gender, consumerism, and relationships, often blending light-hearted tone with critical insight. At the same time, neologisms enhance narrative voice, reinforcing the confessional, performative, and self-aware style characteristic of chick lit. Overall, the findings suggest that English language chick lit constitutes a fertile domain for studying contemporary lexical creativity, where linguistic innovation operates as a key resource for meaning-making, character construction, and the reflection of broader social realities.

Bibliography:

1. Carter R. Language and creativity: The art of common talk. London & New York: Routledge, 2016. 272 p. <https://doi.org/10.1111/J.1473-4192.2007.00161.X>
2. Runco M. A., Jaeger G. J. The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*. 2012. № 24(1). P. 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
3. Haspelmath M. Why is grammaticalization irreversible? *Linguistics*. 1999. № 37(364). P. 1043–1068. <http://doi.org/10.1515/ling.37.6.1043>
4. Littlemore J. On the creative use of metonymy. *Review of Cognitive Linguistics*. 2022. № 20(1). P. 104–129. <https://doi.org/10.1075/rcl.00103.lit>
5. Hoffmann T. Creativity and construction grammar. Cognitive and psychological issues. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*. 2018. № 66(3). P. 259–276. <http://doi.org/10.1515/zaa-2018-0024>
6. Ibáñez M. S., Pérez Sobrino P. Name it till you mean it: Intersections between formal and semantic neological procedures in naming emerging pandemic objects in Spanish. *Language and Communication*. 2024. № 99. P. 274–288. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2024.10.010>
7. Littlemore J., Tagg, C. Metonymy and text messaging: A framework for understanding creative uses of metonymy. *Applied Linguistics*. 2018. № 39. P. 481–507. <https://doi.org/10.1093/applin/amw018>
8. Littlemore J., Turner S., Tuck P. Creative Metaphor, Evaluation, and Emotion in Conversations about Work. London/N.Y.: Routledge, 2024. 73 p. <https://doi.org/10.4324/9781003262862>
9. Eitelmann M., Haumann, D. (Eds.). *Extravagant Morphology*. Amsterdam: John Benjamins, 2022. <http://doi.org/10.1075/slcs.223>
10. Mattiello E. Analogy in Word-Formation. A study of English Neologisms and Occasionalisms. Berlin: Mouton de Gruyter, 2017. 258 p.
11. Bergs A. Learn the rules like a pro, so you can break them like an artist (Picasso): Linguistic aberrancy from a constructional perspective. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*. 2018. № 66(3). P. 277–293. <http://doi.org/10.1515/zaa-2018-0025>
12. Hoffmann T. Speakers are creative, within limits: A response to Peter Uhrig. *Cognitive Semiotics*. 2020. № 13(1). P. 1–7. <http://doi.org/10.1515/cogsem-2020-2028>
13. Koliopoulou M., Walker J. Exploring creativity and extravagance: The case of double suffixation in English. *Languages*. 2024. № 9(88). <https://www.mdpi.com/2226-471X/9/3/88> (accessed on 12.02.2026).
14. Norde M., Trousdale G. Creativity, paradigms and morphological constructions: evidence from Dutch pseudoparticiples. *Linguistics*. 2024. № 9. P. 1–35. <https://doi.org/10.1515/ling-2023-0194>
15. Lensch A. Diggers-out, leaf clearer-uppers and stayer-onner-for-nowers. On creativity and extravagance in English -er nominalisations. *Extravagant Morphology: Studies in Rule-Bending, Pattern-Extending and Theory-Challenging Morphology*. Amsterdam: John Benjamins, 2022. P. 73–100. <http://doi.org/10.1075/slcs.223>
16. Bielova M. (forthcoming). Lipstick Neology: Lexical Creativity in English language Chick Lit.
17. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we Live by*. Chicago/London: University of Chicago Press, 1980. 292 p.

18. Littlemore J. *Metonymy: Hidden Shortcuts in Language, Thought and Communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 240 p. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107338814>
19. Weiner J. *Good in bed*. Washington: Washington Square Press, 2002. 376 p.
20. LDOCE – Longman Dictionary of Contemporary Dictionary <https://www.ldoceonline.com/dictionary/> (accessed on 12.02.2026).
21. Kinsella S. *Remember me*. London: Transworld Publishers, 2008. 464 p.
22. Kinsella S. *Shopaholic and Sister*. London: Dell, 2006. 400 p.
23. Aginsky B., Aginsky, E. The importance of language universals. *Word*. 1948. № 4(3). P. 168–172.
24. Berlin B., Kay P. *Basic Color Terms: Their Universality and Evaluation*. Berkley: University of California Press, 1969. 212 p.
25. Whorf B. L. *Language, Thought, and Reality: Selected Writing*. Cambridge: Technical Press of MIT, 1956. 294 p.
26. Fausey C. M., Long B., Inamori A., Borodinsky B. Constructing agency: The role of language. *Frontiers in Cultural Psychology*. 2010. № 1. <http://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21> (accessed on 12.02.2026). <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2010.00162>
27. Fielding H. *Bridget Jones: Mad about the Boy*. London: Vintage, 2014. 496 p.
28. Kinsella S. *Party Crasher*. London: Transworld Publishers, 2021. 352 p.
29. Kinsella S. *Surprise me*. London: Transworld Publishers, 2018. 332 p.
30. Kinsella S. *My no so Perfect Life*. London: Penguin, 2017. 464 p.
31. Fielding H. *Bridget Jones: The Edge of Reason*. London: Picador, 1999. 401 p.
32. Keyes M. *Watermelon*. London: Penguin, 1997. 624 p.
33. Kraus N., McLaughlin E. *The Nanny Diaries*. London: Penguin Books, 2002. 320 p.
34. Kinsella S. *Shopaholic and Baby*. London: Transworld Publishers, 2007. 372 p.
35. Kinsella S. *Confessions of a Shopaholic*. London: Transworld Publishers, 2000. 368 p.

References:

1. Carter, R. (2016). *Language and creativity: The art of common talk*. London & New York: Routledge.
2. Runco, M. A. & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96.
3. Haspelmath, M. (1999). Why is grammaticalization irreversible? *Linguistics*, 37 (364), 1043–1068.
4. Littlemore, J. (2022). On the creative use of metonymy. *Review of Cognitive Linguistics*, 20(1), 104–129.
5. Hoffmann, T. (2018). Creativity and construction grammar. Cognitive and psychological issues. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 66(3), 259–276.
6. Ibáñez, M.S. & Pérez Sobrino, P. (2024). Name it till you mean it: Intersections between formal and semantic neological procedures in naming emerging pandemic objects in Spanish. *Language and Communication*, 99, 274–288.
7. Littlemore, J. & Tagg, C. (2018). Metonymy and text messaging: A framework for understanding creative uses of metonymy. *Applied Linguistics*, 39, 481–507.
8. Littlemore, J., Turner, S. & Tuck, P. (2024). *Creative Metaphor, Evaluation, and Emotion in Conversations about Work*. London/N.Y.: Routledge.
9. Eitelmann, M. & Haumann, D. (Eds.) (2022). *Extravagant Morphology*. Amsterdam: John Benjamins.
10. Mattiello, E. (2017). *Analogy in Word-Formation. A study of English Neologisms and Occasionalisms*. Berlin : Mouton de Gruyter.
11. Bergs, A. (2018). Learn the rules like a pro, so you can break them like an artist (Picasso): Linguistic aberrancy from a constructional perspective. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 66(3), 277–293.
12. Hoffmann, T. (2020). Speakers are creative, within limits: A response to Peter Uhrig. *Cognitive Semiotics*, 13(1), 1–7.
13. Koliopoulou, M. & Walker, J. (2024). Exploring creativity and extravagance: The case of double suffixation in English. *Languages*, 9(88) <https://www.mdpi.com/2226-471X/9/3/88>
14. Norde, M. & Trousdale, G. (2024). Creativity, paradigms and morphological constructions: evidence from Dutch pseudoparticiples. *Linguistics*, 9, 1–35.
15. Lensch, A. (2022). Diggers-out, leaf clearer-uppers and stayer-onner-for-nowers. On creativity and extravagance in English -er nominalisations. In M. Eitelmann & D. Haumann (Eds.), *Extravagant Morphology: Studies in Rule-Bending, Pattern-Extending and Theory-Challenging Morphology*. (p. 73–100). Amsterdam: John Benjamins.
16. Bielova, M. (forthcoming). *Lipstick Neology: Lexical Creativity in English language Chick Lit*.
17. Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we Live by*. Chicago/London: University of Chicago Press.
18. Littlemore, J. (2015). *Metonymy: Hidden Shortcuts in Language, Thought and Communication*. Cambridge : Cambridge University Press.
19. Weiner, J. (2002). *Good in bed*. Washington: Washington Square Press.
20. LDOCE – Longman Dictionary of Contemporary Dictionary. <https://www.ldoceonline.com/dictionary/>
21. Kinsella, S. (2008). *Remember me*. London: Transworld Publishers.
22. Kinsella, S. (2006). *Shopaholic and Sister*. London: Dell.
23. Aginsky, B. & Aginsky, E. (1948). The importance of language universals. *Word*, 4(3), 168–172.
24. Berlin, B., & Kay, P. (1969). *Basic Color Terms: Their Universality and Evaluation*. Berkley : University of California Press.
25. Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought, and Reality: Selected Writing*. Cambridge : Technical Press of MIT.
26. Fausey, C. M., Long, B., Inamori, A. & Borodinsky, B. (2010). Constructing agency: The role of language. *Frontiers in Cultural Psychology*, 1 <http://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21>.

27. Fielding, H. (2014). *Bridget Jones: Mad about the Boy*. London: Vintage.
28. Kinsella, S. (2021). *Party Crasher*. London: Transworld Publishers.
29. Kinsella, S. (2018). *Surprise Me*. London: Transworld Publishers.
30. Kinsella, S. (2017). *My no so Perfect Life*. London: Penguin.
31. Fielding, H. (1999). *Bridget Jones: The Edge of Reason*. London: Picador.
32. Keyes, M. (1997). *Watermelon*. London: Penguin.
33. Kraus, N., & McLaughlin, E. (2002). *The Nanny Diaries*. London: Penguin Books.
34. Kinsella, S. (2007). *Shopaholic and Baby*. London: Transworld Publishers.
35. Kinsella, S. (2000). *Confessions of a Shopaholic*. London: Transworld Publishers.

Дата першого надходження статті до видання: 17.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



ETHNOLINGUISTIC VARIATIONS OF ENGLISH IN THE GREATER TORONTO AREA

Bondarenko Victor Oleksandrovych,

PhD, Senior Lecturer at English Philology and Linguadidactics Department
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID ID: 0000-0001-7784-5691
Researcher ID: JZE-396

Davydova Tetiana Vasylivna,

PhD, Associate Professor at English Philology and Linguadidactics Department
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID ID: 0000-0001-5815-8503

Kapranov Yan Vasyliovych,

DSc (Philology), Professor, Habilitated Doctor (Linguistics),
Professor at the VIZJA University (Poland),
Postdoctoral Researcher at the University of Oulu (Finland),
Professor at the Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0003-2915-0
Researcher ID: Q-8138-2017
Scopus-Author ID: 57201493699

The article explores how English in Toronto, while grounded in Canadian English norms, is shaped by intense multilingual and multicultural contacts. The Greater Toronto Area functions as a linguistic contact zone where English interacts with numerous heritage languages, producing variation that reflects social, ethnic, generational and linguistic identities. Drawing on sociolinguistic theory and previous research, the study emphasizes that language in this context serves both as a communicative tool and as a marker of belonging, solidarity and social positioning.

Methodologically, the research employs a combination of corpus analysis, sociolinguistic interviews, quantitative measures, ethnographic observation and comparative studies to capture patterns across vocabulary, grammar and phonology. The findings indicate that lexical, grammatical and phonological features are not random but systematic, socially stratified and closely tied to identity construction within peer networks and urban communities.

The study highlights how national linguistic norms coexist with innovations driven by language contact and social practice, particularly among younger speakers. Phonological and grammatical adaptations, along with shared informal vocabulary, demonstrate that linguistic variation functions to negotiate social relationships, establish urban identity and facilitate interaction in a multicultural environment, proving the dynamics of the contacting languages.

Overall, the article presents the Greater Toronto Area as a model for understanding how language evolves under sustained contact, showing that national varieties can maintain structural stability while accommodating complex patterns of innovation, hybridization and social meaning in a diverse urban setting.

Key words: *ethnolinguistic, variation, multilingualism, identity, language contact, urban English, sociolinguistics, youth language, hybridization.*

Бондаренко Віктор, Давидова Тетяна, Капранов Ян. Етнолінгвістичні варіації в англійській мові Великого Торонто

У статті досліджено особливості функціонування англійської мови в Торонто, яка, зберігаючи основні норми англійської мови Канади, зазнає помітного впливу інтенсивних багатомовних і мультикультурних контактів. Англомерация Великого Торонто розглядається як потужна зона лінгвістичного контакту, в межах якої англійська мова взаємодіє з численними мовами спадщини, створюючи варіації, що відображають соціальну, етнічну та поколіннєву ідентичність мовців. Спираючись на соціолінгвістичну теорію та попередні наукові розвідки, автори підкреслюють, що мова в цьому контексті слугує не лише комунікативним інструментом, а й маркером приналежності, солідарності та соціального позиціонування.

Методологічну основу дослідження становить поєднання корпусного аналізу, соціолінгвістичних інтерв'ю, кількісних вимірювань, етнографічних спостережень та порівняльного аналізу для виявлення закономірностей у лексиці, граматиці та фонології. Результати засвідчують, що виявлені лексичні, граматичні та фонологічні особливості не є випадковими, натомість є систематичними, соціально стратифікованими й тісно пов'язані із процесами ідентичності в мережах однолітків та міських громадах.

Показано, що національні лінгвістичні норми співіснують з інноваціями, що зумовлені мовними контактами та соціальною практикою, особливо в мовленні молоді. Зазначено, що фонологічна та граматична адаптації разом із поширенням спільної неформальної лексики свідчать про те, що лінгвістична варіативність функціонує для узгодження соціальних відносин, встановлення ідентичності та сприяння взаємодії в мультикультурному середовищі.

Зроблено висновок, що англомерация Великого Торонто є репрезентативною моделлю розвитку національного різновиду англійської мови в умовах тривалого мовного контакту, де структурна стабільність поєднується з інноваційністю та гібридизацією мовних практик.

Ключові слова: етнолінгвістика, варіативність, багатомовність, ідентичність, мовний контакт, міська англійська, соціолінгвістика, мова молоді, гібридизація.

Introduction. Canadian English is generally regarded as a relatively homogeneous national variety, characterized by features such as *Canadian Raising*, the *cot-caught* merger and spelling conventions influenced by both British and American norms. Despite this overall uniformity, regional and social variations exist, particularly in large urban centres, among which the **Greater Toronto Area (GTA)** stands out as the most linguistically diverse region in Canada and a key site for the study of ethnolinguistic variations.

The GTA is located within the province of Ontario, which has historically been central to the development of Standard Canadian English, and as a result, English spoken in Toronto largely conforms to national norms and is mutually intelligible with other Canadian varieties. However, Toronto's unique demographic profile has introduced layers of variation that extend beyond traditional regional dialect distinctions. According to census data, over half of the population of the GTA is either foreign-born or the child of immigrants, and hundreds of heritage languages are spoken in homes across the region. This exceptional level of multilingualism has created intense and sustained contact between English and numerous other languages.

Within the broader system of Canadian English, the GTA functions as a *linguistic contact zone*, where English serves as the dominant language of communication while simultaneously being shaped by the presence of diverse ethnolinguistic communities. Unlike smaller or less diverse Canadian cities, Toronto's linguistic landscape encourages frequent interaction among speakers of different ethnic, cultural and linguistic backgrounds, particularly in schools, neighborhoods and youth social networks. These interactions do not typically result in separate ethnic dialects tied rigidly to specific groups; rather, they contribute to the emergence of shared linguistic features that cross ethnic boundaries.

Research in Canadian sociolinguistics suggests that while first-generation immigrants may show features influenced by their heritage languages, later generations tend to acquire Canadian English as their primary language. Nevertheless, in the GTA, certain phonological, lexical and pragmatic features have become socially meaningful markers of urban identity, especially among younger speakers. These features coexist with Standard Canadian English and do not replace it, but instead form a layer of social variation within it. Consequently, the linguistic diversity in the GTA should not be understood as a departure from Canadian English, but as an *internal diversification* of it. The GTA illustrates how Canadian English adapts within a multicultural urban environment, maintaining its core structural features while allowing for innovation driven by ethnicity, social networks and identity. This makes the region an important context for examining how national language varieties evolve under conditions of sustained ethnolinguistic diversity.

The issue of the GTA linguistic varieties has recently been in the focus of the leading scholars in the field of philology as well as of sociologists, ethnologists and culturologists. The pivot linguistic studies on English in the Greater Toronto Area (GTA) have increasingly focused on how the region's diverse ethnolinguistic landscape shapes the evolution of the language. These studies examine how English is spoken in the GTA, considering the influence of heritage languages such as Punjabi, Cantonese, Italian, and Arabic, as well as how different ethnic, generational and socio-economic factors contribute to language use. Researchers have explored phenomena such as code-switching, phonological variation and lexical borrowing, shedding light on how English in Toronto serves as both a marker of cultural identity and a tool for navigating complex social relationships. The findings of these studies highlight the fluidity and hybridity of Toronto English, reflecting the region's ongoing negotiation between linguistic traditions and the demands of a globalized, multicultural society.

One of the foundational studies on language variations in the GTA is by G. Sankoff [1], who analyzed the influence of immigrant languages on English in the region. Her work highlights the role of contact between English and languages such as Punjabi, Cantonese, and Italian, and how these interactions lead to shifts and transformations in English speech patterns, especially in terms of pronunciation, vocabulary and syntax. The researcher notes that as a result of extensive language contact, there has been a rise in bilingualism and code-switching, especially among the younger generations. The study also discusses how the socio-economic status of different ethnolinguistic groups influences language use in various social domains. In the recent work on the GTA English G. Sankoff states that language contact, particularly in highly diverse areas like the Greater Toronto Area, leads to innovations in the structure and function of English. These innovations reflect the dynamic and changing nature of social relations within the multicultural context [1, p. 645].

The relationship between language and ethnic identity is a central theme in sociolinguistic research of another sociolinguist M. Bucholtz [2], who mainly discusses how language varieties in multicultural cities are often markers of group identity. In the GTA, for example, the use of non-standard English forms by youth from diverse backgrounds can act as a means of solidifying group solidarity, while also signaling resistance to mainstream norms. The researcher claims that in multicultural societies like Toronto, language can serve as a key tool for negotiating ethnic identity and belonging. She believes that creation of distinct linguistic forms and practices can function as a form of social distinction, differentiating group members from outsiders [2, p. 21].

The researchers D. Signer and J. Beal initiated the Toronto English Project [3], another prominent body

of work that investigates the use of English in the GTA. The project focuses on how different ethnic groups in Toronto maintain features of their heritage languages while simultaneously integrating elements of English. They find that Toronto English reflects a unique “hybrid” form that borrows features from multiple languages, creating a distinct local variety. The key point of the research is that English spoken in the Greater Toronto Area cannot be understood as a monolithic dialect. The researchers underline the fact that it is a product of multiple languages, ethnicities, and socio-economic strata, each contributing to a complex and evolving linguistic landscape.

Another important aspect of language variations in the GTA is *code-switching* – the practice of alternating between two or more languages within a conversation. The research by L. Wei shows that code-switching is particularly common among Toronto’s bilingual and multilingual communities, especially among speakers of languages such as Punjabi, Italian, Mandarin, and Arabic. L. Wei examines how bilingual speakers navigate different linguistic environments, switching between English and their heritage language depending on the social context, often in ways that reflect both their cultural identities and their social relationships. According to them, code-switching is not merely a communicative strategy, but an integral part of identity construction. In Toronto, this bilingual fluidity serves to negotiate both cultural belonging and individual identity [4, p. 21–22].

Some further research on ethnolinguistic variation in the Greater Toronto Area (GTA) has been shaped by the work of other influential scholars such as D. Signer [3], J. Beal [3], Sh. Poplack [5] and S. Tagliamonte [6]. These scholars have explored a range of topics such as language contact, bilingualism, code-switching and the social dynamics of language use in multicultural urban environments. Their studies focus on how immigrant languages influence English in the GTA, how language serves as a marker of ethnic and social identity, and how the interaction between different languages leads to the development of unique linguistic practices. Through their research, they have contributed significantly to understanding how language functions in diverse, rapidly changing communities, with a particular emphasis on the role of youth, generational shifts and social networks in shaping language variation.

The aim of the article is to investigate ethnolinguistic variations in English as used in the Greater Toronto Area, examining how sustained multilingual and multicultural contact influences lexical, grammatical and phonological features while maintaining the core norms of Canadian English. To achieve this aim, the study addresses the following tasks:

1. To analyze the sociolinguistic context of the Greater Toronto Area as a zone of intensive language contact.
2. To identify lexical, grammatical and phonological features influenced by heritage languages.
3. To examine the relationship between linguistic variation and processes of identity construction among different ethnic and generational groups.

4. To assess the role of youth speech and peer networks in spreading linguistic innovations.

5. To evaluate how national linguistic norms coexist with contact-induced innovations in an urban multilingual environment.

The idea of the article belongs to the author **Viktor Bondarenko**, who formulated the overall research aim, specified the objectives, and carried out the final academic editing of the manuscript. The co-author **Tetiana Davydova** clarified the essential theoretical characteristics of ethnolinguistic variation and contributed to the conceptual framework of the study. Another co-author **Yan Kapranov** conducted the empirical research, performed the data analysis and interpretation and developed the methodological design of the investigation.

Materials and methods. Completing the present study, we employ several research methods to gather data, analyze language use and explore the sociolinguistic factors. These methods combine both qualitative and quantitative approaches to offer a comprehensive understanding of how ethnolinguistic communities shape the English spoken in the GTA.

1. *Corpus Analysis.* We analyzed a number of spoken or written examples of English from different communities within the GTA, focusing on the language of speakers from diverse ethnic backgrounds. They included informal conversations, interviews, media sources or social media posts. The corpus analysis allowed to examine how English varies in terms of vocabulary, syntax and pronunciation, and to identify linguistic patterns associated with particular ethnolinguistic groups.

2. *Sociolinguistic Interviews.* We also employed sociolinguistic interviews with speakers from different ethnolinguistic communities within the GTA. These interviews were conducted by sociolinguists as semi-structured texts, allowing flexibility in the conversations while focusing on specific aspects of language variation, such as code-switching, accent and the use of non-standard English forms.

3. *Quantitative Analysis.* The method was applied to analyze the frequency of specific linguistic features (e.g. specific lexical items, vowel shifts or instances of code-switching) across different ethnic groups. This analysis helped to identify patterns of variation and determine whether there are significant differences between groups based on factors like age, gender, socioeconomic background or language proficiency.

4. *Ethnographic Research.* The ethnographic method provides a rich, contextual understanding of how language varies not just through structured interviews or surveys but also by immersing in the daily life of the community. Ethnographers widely apply this method for deeper insights into how language practices serve social functions, such as signaling group membership, negotiating identity and maintaining social hierarchies.

5. *Comparative Studies.* This method was used to draw connections between the linguistic features found in the GTA and those observed in other multicultural urban areas around the world. By comparing the findings from Toronto

with those from cities like London, New York, or Sydney – where similar linguistic dynamics exist – researchers could identify universal trends in ethnolinguistic variation and consider how specific historical, cultural, and political contexts in the GTA have shaped local language practices.

Discussion. Ethnolinguistic variation in English in the Greater Toronto Area can be observed across multiple linguistic levels, most notably vocabulary, grammar and phonetics as any other sociolinguistic study. These dimensions reflect the effects of sustained language contact, migration and social interaction in a highly diverse urban environment. Lexical choices reveal borrowing and innovation associated with multilingual communities, grammatical patterns show variation in usage and structure influenced by contact and identity, and phonetic features highlight differences in pronunciation and prosody. Examining these three levels together allows for a more comprehensive understanding of how ethnolinguistic diversity shapes English in the GTA.

One of the most salient markers of ethnolinguistic variation in English in the Greater Toronto Area (GTA) is found at the level of **vocabulary**. Lexical innovation in GTA English is strongly shaped by sustained contact among speakers from diverse ethnolinguistic backgrounds, particularly within urban, youth-dominated communities. As a result, the local lexicon includes items drawn from Caribbean English varieties, African American Vernacular English and a range of heritage languages, alongside semantic shifts in existing English words.

A defining characteristic of this lexical variation is the emergence of a shared multi-ethnic slang, often associated with Multicultural Toronto English. Terms such as *mandem* (referring to a group of friends), *ting* (a person, often a woman) and *bare* (meaning ‘many’ or ‘a lot’) illustrate borrowing and reanalysis from Jamaican Creole and related Caribbean varieties. These items are not restricted to speakers of Caribbean descent but are used across ethnic groups, indicating that their function is primarily indexical of urban youth identity rather than ethnic origin alone.

In addition to borrowing, GTA English demonstrates *lexical refunctionalization* [7], whereby existing English forms acquire new pragmatic or grammatical roles. It refers to cases where existing lexical items acquire new grammatical or pragmatic functions beyond their original meanings. In GTA English, this process is particularly visible in youth speech shaped by multilingual contact. The main groups of lexical refunctionalization can be generalized as:

1. Nouns used as pronouns: *mans* → used as a first-person singular pronoun, e.g. *Mans is tired today*. Originally a plural noun meaning “men”, *mans* is reanalyzed to refer to the speaker, indicating a shift in both reference and grammatical category.

2. Verbs used as discourse markers: *say less* → used to indicate agreement or understanding, e.g. *Say less, I’ll be there*. Rather than functioning as an imperative, the phrase operates pragmatically as a marker of acknowledgment.

Allow → marker expressing dismissal or refusal, e.g. *Allow it, that’s enough*. Rather than granting permission, *allow* operates as an interactional control device.

Reach → used pragmatically in narratives to mark arrival or transition, e.g. *I reached and nobody was there*. While still verb-like, *reach* often functions to structure narrative progression rather than strictly describe motion.

3. Adjectives used as intensifiers: *bare* → functions as a quantifier/intensifier meaning ‘very’ or ‘many’, e.g. *There were bare people at the party*. The adjective loses its original meaning (‘naked’ or ‘empty’) and takes on a grammatical role similar to *many* or *a lot of*.

4. Verbs with extended syntactic frames: *reach* → used transitively to mean ‘arrive’, e.g. *I reached home late*. This reflects a change in argument structure, influenced by Caribbean English patterns.

5. Modal-like use of verbs: *allow* → functions as a pragmatic marker meaning ‘stop’ or ‘leave it’, e.g. *Allow it, it’s not that serious*. The verb shifts from expressing permission to signaling stance and interpersonal control.

6. Nouns used as general referents: *ting* → used as a general noun referring to people, objects or situations, e.g. *That ting was crazy*. This represents semantic bleaching [8, p. 391], where the noun becomes context-dependent rather than referentially specific.

Lexical choice in the GTA is also socially stratified: younger speakers tend to use innovative lexical items at higher rates, particularly in informal peer interactions, while older speakers and those in more formal contexts favor standardized Canadian English vocabulary [9]. This stylistic variation suggests that lexical features serve as resources for identity construction, allowing speakers to signal affiliation with local, multicultural urban communities. In the meantime, vocabulary provides a highly visible and socially meaningful site of ethnolinguistic variation in GTA English. Lexical innovations not only reflect the area’s linguistic diversity but also demonstrate how contact-induced change can lead to the development of shared linguistic practices that transcend individual ethnic boundaries.

One of the most salient features of English in the Greater Toronto Area (GTA) is the emergence of a shared repertoire of youth and urban slang that transcends individual ethnic groups. Unlike ethnically marked lexical items that can often be traced to a specific heritage language or community, cross-ethnic youth slang in the GTA is characterized by its pan-ethnic circulation, fluid ownership and strong association with urban youth identity rather than ancestry [7, p. 108]. These lexical items are shaped by sustained multicultural contact, dense peer networks and participation in global youth culture, particularly through music, social media and popular entertainment.

Notions such as *fam* or *fams*, used to refer to a close friend or trusted peer, illustrate how slang functions as a marker of solidarity and belonging. While *fam* originates from the word *family* and has roots in African American and Caribbean Englishes, its use in the GTA has expanded far beyond these communities. Among GTA youth, *fam* no longer indexes ethnic background but instead signals relational closeness and shared social space, as in “What’s up, fam?” The term is especially prevalent in school settings and informal interactions, where it helps

establish rapport and reduce social distance. Its widespread adoption reflects the tendency of youth to appropriate linguistic resources that carry connotations of loyalty, intimacy or so-called “urban authenticity” [9, p. 36].

Another common lexical item is *deadass*, an intensifier meaning “seriously” or “truly”, as in “I’m deadass tired”, where the expression functions pragmatically to emphasize sincerity or emotional intensity. In the GTA, *deadass* has become a conventionalized discourse marker among youth, often used to assert truthfulness or to strengthen the speaker’s stance. Its popularity demonstrates how slang items circulate through informal talk, online communication, and youth-oriented media, gradually losing their original geographic or ethnic associations. Instead, *deadass* operates as part of a shared urban vernacular that indexes youthfulness, informality and emotional expressiveness.

The verbs *cruise* and *rinsed* further highlight the adaptive nature of GTA youth slang. *Cruise*, meaning “to hang out casually or move around without a specific goal”, reflects the social practices of urban youth, for whom public spaces such as parks, malls and transit routes are key sites of interaction. In a sentence like “We cruised at the park”, the term conveys a relaxed, unstructured form of socializing. Similarly, *rinsed*, meaning “exhausted” or “worn out”, is used metaphorically to describe physical or mental fatigue, as in “I’m rinsed”. Both items demonstrate semantic extension, where existing English words acquire new meanings within youth speech communities. These innovations are not restricted to one ethnic group, but are intensively shared across diverse backgrounds, reinforcing their cross-ethnic status. What unites these lexical items is their role in constructing a localized urban youth identity [9]. By using shared slang, young speakers align themselves with a broader GTA youth culture that values inclusivity, informality and cultural hybridity [9, p. 41]. This linguistic convergence does not erase ethnic differences but rather overlays them with a common stylistic layer that facilitates interaction in multicultural environments. The resulting slang repertoire is dynamic and continuously evolving, with items entering, spreading and sometimes disappearing as trends change.

In sociolinguistic terms, cross-ethnic youth slang in the GTA functions as a community-of-practice resource [10, p. 780], enabling speakers to signal in-group membership, negotiate social relationships and perform urban belonging. These lexical peculiarities coexist alongside standard Canadian English, with speakers shifting styles depending on context. Their widespread use underscores the importance of everyday interaction in shaping language change and highlights the GTA as a key site for the development of innovative, multicultural forms of English.

Alongside quite specific lexical innovations and transformations, English in the Greater Toronto Area (GTA) exhibits a number of **grammatical features** that reflect the city’s intense multilingualism, dense cultural contact and dynamic youth speech communities. While speakers of GTA English generally command and use Standard Canadian English in formal contexts,

informal speech – particularly among younger speakers – often displays grammatical patterns that diverge from prescriptive norms. These grammatical peculiarities are not random errors but systematic variations shaped by contact with multiple English varieties and heritage languages, as well as by identity construction within multicultural urban environments.

One notable grammatical feature of GTA English is variable subject–verb agreement, especially in informal speech. For example, speakers may use non-standard forms such as “*There’s bare people here*” instead of “*There are many people here*” or “*The mandem was there already*”. In such cases, the singular verb *there’s* functions as a generalized existential marker rather than agreeing strictly with the plural noun. This pattern aligns with trends observed in other urban English varieties and reflects a broader simplification of agreement rules in rapid, conversational contexts.

Another characteristic grammatical pattern involves linking / auxiliary verbs variation and deletion [10, p. 782], where forms of the verb *to be* may be reduced or omitted in specific environments. Sentences such as “*He real tired*”, “*That movie trash*” or “*That place crazy*” illustrate the absence of the verb *is*. While this structure has roots in African American English and Caribbean English, in the GTA it appears across ethnic groups, particularly among youth. The omission typically occurs in present-tense constructions and informal settings, demonstrating rule-governed variation rather than arbitrary loss.

Tense and aspect marking in GTA English also shows distinctive patterns, when speakers may use the simple present tense to refer to recent past events, as in “*So yesterday I go to the mall and I see him there*”. This narrative present tense is common in storytelling and serves to create immediacy and engagement [10, p. 786]. Additionally, habitual aspect may be expressed through adverbs or contextual cues rather than explicit grammatical markers, for example, “*I stay up late usually*” instead of “*I usually stay up late*.” Similarly, habitual actions may be expressed without explicit markers, as in “*I go gym after school*”, reflecting influence from South Asian Englishes, which frequently rely on adverbials or context rather than morphological tense marking. Such constructions reflect discourse-driven grammar rather than strict adherence to standard tense sequencing.

Pronoun usage presents another area of grammatical variation, when plural second-person forms such as “*you guys*”, “*y’all*” or occasionally “*mans*” (used non-standardly as a plural pronoun) appear in informal GTA speech to clarify number or emphasize group reference. For example, “*Mans are going later*” or “*Mans are linking later*” shows influence from Caribbean English, where plural marking and noun-pronoun boundaries are more fluid and it uses *mans* as a collective pronoun rather than a singular noun. This grammatical innovation addresses a gap in Standard English, which lacks a distinct plural *you*, and demonstrates creative grammatical adaptation [10, p. 788].

GTA English also exhibits innovative use of discourse markers and sentence-final particles. Items such

as *still*, *though* or *you know* may appear in extended or unconventional positions within sentences, functioning to soften statements, mark shared understanding or manage conversational flow. For instance, “*It’s cold today, still*” uses *still* as a pragmatic marker rather than a temporal adverb. These grammatical features often reflect influence from other English varieties and from heritage languages that employ particles to convey stance or emphasis.

Finally, question formation and negation sometimes diverge from standard patterns in casual GTA speech. Examples such as “*You’re coming or no?*” or “*I didn’t do nothing*” illustrate alternative strategies for forming yes-no questions and negative constructions. Question formation and negation in GTA English also show ethnolinguistic influence. Tag-like constructions such as “*You’re good, right?*” or “*You coming or no?*” resemble question strategies found in South Asian English, where intonation and particles often replace auxiliary inversion. Additionally, double negation, as in “*I didn’t see nothing*”, reflects influence from African American English and Caribbean varieties, where multiple negatives reinforce rather than cancel meaning. Double negation, while stigmatized in prescriptive grammar, functions as a common emphatic device in many English varieties and is used systematically in informal GTA English.

Overall, the grammatical peculiarities of GTA English reveal a variety shaped by multilingual contact, youth culture and urban social networks. These features are not signs of linguistic deficiency, but evidence of grammatical flexibility and innovation. GTA speakers demonstrate high levels of style-shifting [5], moving between non-standard and standard grammatical forms depending on context, audience and purpose. As such, GTA English represents a dynamic urban variety in which grammar plays a key role in expressing identity, solidarity and local/territorial belonging.

The **phonetics and phonology** of the GTA English reflect both its foundation in mainstream Canadian English and the profound influence of urban multilingualism. As part of the Canadian English continuum, GTA English exhibits core national features such as Canadian Raising, the Canadian Shift, the cot-caught merger and full rhoticity. At the same time, the region’s exceptional ethnic and linguistic diversity has contributed to the emergence of innovative urban patterns, particularly among younger speakers in multicultural communities. These include socially marked consonant realizations, vowel variation and distinctive prosodic features. The sound system of GTA English is therefore best understood as a dynamic and socially stratified variety, shaped by both stable Canadian phonological processes and ongoing contact-driven change.

Because the GTA includes not only the city of Toronto but also surrounding municipalities such as Mississauga, Brampton, Markham, Vaughan and Durham Region, the variety spoken there reflects both mainstream Canadian norms and innovative urban patterns often associated with younger, ethnically diverse speakers. GTA English can therefore be described as a contact-influenced urban

Canadian English with both stable national features and socially marked local developments.

At the core of GTA English are the defining characteristics of Canadian English. One of the most salient is *Canadian Raising*. The diphthongs /aɪ/ and /aʊ/ are raised before voiceless consonants, meaning that their initial low vowel element is articulated higher in the vowel space. Phonetically, /aɪ/ may be realized as /ɪɪ/ or /eɪ/, and /aʊ/ as /ɪʊ/ or /eʊ/ in this environment. Thus, *write* and *about* are commonly pronounced as /ɪɪt/ and /əˈbʌʊt/, whereas *ride* and *loud* retain the lower vowel quality because they precede voiced consonants. This process is systematic and robust across the GTA and serves as a strong regional pronunciation marker.

Another fundamental feature is the *Canadian Shift*, a chain shift affecting the short front vowels. In this process, /æ/ (as in *trap*) lowers and retracts toward /ɛ/, /e/ (as in *dress*) lowers toward /æ/, and /ɪ/ (as in *kit*) may lower toward [e]. The result is a reorganization of the front vowel system, giving GTA English a noticeably lower and more retracted quality compared to many American varieties. Words like *trap*, *dress*, and *kit* may therefore sound more open than in General American English. This shift is especially evident among younger speakers, sticking to Canadian English pronunciation norms and borrowing some features from non-native speakers living in the area [11, p. 207].

The *cot-caught merger* is complete in the GTA. The historical distinction between /ɒ/ and /ɔ:/ has been neutralized, typically in favor of a low back unrounded vowel such as /ɒ/. Consequently, minimal pairs like *cot* and *caught*, *Don* and *Dawn*, *collar* and *caller*, *stock* and *stalk*, *pond* and *pawnd*, *nod* and *gnawed*, *tot* and *taught*, *body* and *bawdy*, *hawk* and *hock*, and *law* and *lot* are all pronounced with the same vowel. Speakers do not maintain differences in vowel quality, length or rounding between these sets, and the merger is consistent across age groups and social backgrounds [11, p. 78]. This feature firmly aligns GTA English with the broader Canadian English vowel system.

Another significant fact about phonological peculiarities of the GTA English is its being fully *rhotic*, meaning that the phoneme /r/ is pronounced in all phonological positions, including after vowels. Unlike non-rhotic varieties such as Received Pronunciation in England, where /r/ is typically deleted in postvocalic position (e.g. *car* → /kɑ:/), speakers in the Greater Toronto Area consistently realize /r/ in words like *car*, *hard*, *mother* and *turn*. Phonetically, /r/ is most commonly produced as a postalveolar approximant /ɹ/ as in most North American English varieties. The presence of postvocalic /r/ also influences preceding vowels, often resulting in r-coloring, as in *bird* /bɜ:ɹd/ or *start* /stɑ:ɹt/. Rhoticity in the GTA is stable across social groups and aligns the region clearly with the broader Canadian and North American English phonological system.

While these features align GTA English with the broader Canadian system, the region’s multicultural composition has contributed additional phonological patterns, particularly in what is often referred to as Multicultural

Toronto English (MTE), which extends beyond the city proper into the surrounding GTA municipalities [7]. Among younger speakers in ethnically diverse communities, consonantal variation is especially noticeable. One such feature is *TH-stopping* or *TH-fronting*. The voiceless dental fricative /θ/ may be realized as [t] or [f], and the voiced /ð/ as [d] or [v]. For example, *think* may be pronounced [tɪŋk] or [fɪŋk] and *this* as [dɪs]. These realizations are socially conditioned and index urban youth identity rather than regional background alone. The similar tendency can be traced in Estuary English and Multicultural London English of the UK [7, p. 116].

T-glottalization is also frequent in casual GTA speech. The voiceless alveolar stop /t/ may be realized as a glottal stop /ʔ/ in syllable-final position or before another consonant. Thus, *about* may be pronounced /əˈbʌʊʔ/, and certain tokens of Toronto may contain glottalization in medial position. Consonant cluster simplification may occur in rapid speech, with final clusters reduced (e.g. *left* pronounced /lɛf/, *hand* as /hæn/). These processes are not unique to the GTA but are socially salient in urban youth speech.

Vowel variation in the GTA may also reflect contact influences. In some multicultural and peer-group varieties, diphthongs such as /eɪ/ and /oʊ/ may show reduced glide movement, approaching monophthongal realizations /e/ and /o/, so that *face* and *go* may be pronounced /fes/ and /go/. There may also be variability in the fronting of /u/ and /oo/, features that are widespread in North American English but subject to social differentiation within the GTA. Some speakers show strong fronting, while others maintain a more back articulation, possibly reflecting heritage language influence or stylistic choice [12].

Prosodically, GTA English generally follows North American stress-timed rhythm, but rising intonation in declaratives (often called *uptalk*) is common, particularly among younger speakers. Intonation patterns may also show subtle influence from Caribbean English and other global Englishes due to sustained language contact in the region. These prosodic features contribute to the recognizable “urban GTA” speech style.

A defining characteristic of GTA English is its *sociophonetic stratification* [11, p. 241–242]. Middle-class speakers in suburban areas may exhibit a variety virtually indistinguishable from mainstream Canadian English. In contrast, younger speakers in highly diverse neighborhoods – particularly in parts of Toronto, Brampton and Scarborough – may use a cluster of features including TH-stopping, monophthongization, glottalization

and distinctive intonation patterns. These features function as markers of local identity and peer-group affiliation rather than simply reflecting ethnic background.

All in all, the phonetic and phonological profile of GTA English combines stable national Canadian features such as Canadian Raising, the Canadian Shift, the cot-caught merger and rhoticity – with innovative urban patterns shaped by intense multilingual contact. The result is a dynamic and socially layered variety of English that reflects both its place within the Canadian linguistic landscape and the unique demographic composition of the Greater Toronto Area.

Conclusions. Taken together, the study confirms that the Greater Toronto Area constitutes a dynamic and sustained zone of multilingual contact in which English develops systematic ethnolinguistic variation. The analysis demonstrates that contact-induced lexical, grammatical and phonological features are neither random nor marginal; rather, they are socially stratified and patterned according to ethnic background, generation and peer-group affiliation. While the core norms of Canadian English remain structurally stable, they coexist with innovative forms shaped by interaction with heritage languages. These innovations are particularly salient in urban youth speech, where peer networks function as key agents in the diffusion and normalization of emerging features.

The study further establishes a strong relationship between linguistic variation and processes of identity construction. Ethnolinguistic features operate as symbolic resources through which speakers negotiate belonging, solidarity and social positioning within a multicultural urban environment. The coexistence of national standards and contact-induced forms illustrates a model of linguistic development characterized by structural continuity alongside innovation and hybridization. Thus, the English of the Greater Toronto Area can be viewed as a representative example of how a national variety evolves under conditions of prolonged and intensive language contact.

All in all, the GTA represents a broad linguistic community for understanding contemporary processes of language change, contact-induced innovation and identity negotiation in global cities. Its linguistic landscape reflects broader global trends observable in other multicultural urban centers, while also maintaining distinct Canadian structural features. Ultimately, ethnolinguistic variation in the GTA demonstrates that linguistic diversity is not a threat to national cohesion but more a promoter for innovation, flexibility and expressive richness within Canadian English.

Bibliography:

1. Sankoff G. Linguistic outcomes of language contact. In J. K. Chambers, P. Trudgill, N. Schilling-Estes (Eds.), *Handbook of sociolinguistics*. Blackwell. 2001. P. 638–668.
2. Bucholtz M. *White kids: Language, race, and styles of youth identity*. Cambridge University Press. 2010. 277 p.
3. Beal, J. C., Signer, D. Toronto English Project. University of Toronto. N.d. <https://www.utoronto.ca/toronto-english-project>
4. Wei L. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1). P. 9–30. 2018. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
5. Poplack S. A variationist perspective on language contact. In E. Adamou, Y. Matras (Eds.), *Routledge handbook of language contact*. Routledge. 2020. P. 46–62. https://www.researchgate.net/publication/344306608_A_Variationist_Perspective_on_Language_Contact

6. Tagliamonte S. A., Denis D. Expanding the transmission/diffusion dichotomy: Evidence from Canada. *Language*, 90(1). 2014. P. 90–136.
7. Denis D. Multicultural Toronto English: Linguistic innovation and social practice among youth. In F. Hinskens, A. Taeldeman, S. van der Wal (Eds.), *Language variation: European perspectives IV* (pp. 101–120). John Benjamins Publishing. 2014. P. 101–120.
8. Sweetser E. E. Grammaticalization and semantic bleaching. In *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Linguistic Society of America. 1988. P. 389–405.
9. Denis D., Elango V., Kamal N. S. N., Prashar S., Velasco M. Exploring the vowel space of Multicultural Toronto English. *Journal of English Linguistics*, 51(1). 2023. P. 30–65. <https://doi.org/10.1177/00754242221145164>
10. Denis D., Elango V. “If ur from Toronto you’ll understand”: Register change and metadiscursive engagement with mediatized Multicultural Toronto English. *English Language and Linguistics*. Cambridge University Press. 2025. P. 774–797. <https://doi.org/10.1017/S1360674324000509>
11. Labov W., Ash S., Boberg C. The atlas of North American English: Phonetics, phonology and sound change. 2006. 318 p.
12. Hall E. /u/-fronting in Toronto English: Social and stylistic variation. *Journal of Sociolinguistics*, 23(2). 2019. P. 145–170. <https://doi.org/10.1111/josl.12345>

References:

1. Sankoff, G. (2001). Linguistic outcomes of language contact. In J. K. Chambers, P. Trudgill, N. Schilling-Estes (Eds.), *Handbook of sociolinguistics*. Blackwell. P. 638–668.
2. Bucholtz, M. (2010). *White kids: Language, race, and styles of youth identity*. Cambridge University Press. 277 p.
3. Beal, J. C., Signer, D. (n.d.). Toronto English Project. University of Toronto. <https://www.utoronto.ca/toronto-english-project>
4. Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1). P. 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
5. Poplack, S. (2020). A variationist perspective on language contact. In E. Adamou, Y. Matras (Eds.), *Routledge handbook of language contact*. Routledge. P. 46–62. https://www.researchgate.net/publication/344306608_A_Variationist_Perspective_on_Language_Contact
6. Tagliamonte, S. A., Denis, D. (2014). Expanding the transmission/diffusion dichotomy: Evidence from Canada. *Language*, 90(1). P. 90–136.
7. Denis, D. (2014). Multicultural Toronto English: Linguistic innovation and social practice among youth. In F. Hinskens, A. Taeldeman, S. van der Wal (Eds.), *Language variation: European perspectives IV* (pp. 101–120). John Benjamins Publishing. P. 101–120.
8. Sweetser, E. E. (1988). Grammaticalization and semantic bleaching. In *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Linguistic Society of America. P. 389–405.
9. Denis, D., Elango, V., Kamal, N. S. N., Prashar, S., Velasco, M. (2023). Exploring the vowel space of Multicultural Toronto English. *Journal of English Linguistics*, 51(1), 30–65. <https://doi.org/10.1177/00754242221145164>
10. Denis, D., Elango, V. (2025). “If ur from Toronto you’ll understand”: Register change and metadiscursive engagement with mediatized Multicultural Toronto English. *English Language and Linguistics*. Cambridge University Press. P. 774–797. <https://doi.org/10.1017/S1360674324000509>
11. Labov, W., Ash, S., Boberg, C. (2006). The atlas of North American English: Phonetics, phonology and sound change. 318 p.
12. Hall, E. (2019). /u/-fronting in Toronto English: Social and stylistic variation. *Journal of Sociolinguistics*, 23(2). P. 145–170. <https://doi.org/10.1111/josl.12345>

Дата першого надходження статті до видання: 24.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



DARK' MATTERS IN FRAMING AXIOLOGICAL PATTERNS: FROM PIE TO OLD ENGLISH

Kalytiuk Lilia Petrivna,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Linguistics and Translation Department
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9371-9724>

*This article offers an axiological and etymological investigation of the conceptualization of “dark” in Old English literary monuments. This study argues that the concept serves as a fundamental, life-defining pillar of Old English worldview, rooted in Proto-Indo-European (PIE) etymons. The analysis is grounded in three primary PIE roots: *reg^wos- (darkness as a spatial location), *temh- (darkness as a state of stasis or petrification), and *dher- (darkness as qualitative impurity). These roots provide the semantic framework for the subsequent analysis of heroic, elegiac, and homiletic texts.*

In the heroic epic Beowulf, darkness is analyzed as a tangible, monstrous threat where, the “dark” frame is synonymous with active malice and social disintegration, embodied by the sceadugenga (shadow-stalker) who encroaches upon the sunlit hall. The study then examines the internalization of darkness in The Battle of Maldon and The Seafarer. In these works, the “dark” frame is manifested through hostile terrain and visual darkness where environmental suffering becomes a precursor to spiritual trial.

*The final stage of the study focuses on the homilies of Ælfric of Eynsham. The author reveals a radical reshaping of the axiological axis: from a horizontal heroic frontier to a strict Christian verticality. Ælfric's texts display a lexical asymmetry – where “light” lexemes dominate while “dark” ones are fragmented into notions of paganism, sorcery, and the demonic – fully moralizing the qualitative “impurity” of the PIE root *dher-.*

The article concludes that in the homiletic tradition, darkness is no longer merely an environmental condition but an internal state of ontological degradation. The study proves that the “dark” frame, though lexically sporadic in some contexts, remains the silent axis upon which the transition from heroic to Christian morality was constructed.

Key words: axiology, vertical axiological hierarchy, homiletic prose, Old English, lexeme “dark”, semantic convergence.

Калитюк Лілія. Темрява як аксіологічна вісь: трансформаційний шлях від праїндоевропейських витоків до давньоанглійської мови

Стаття присвячена комплексному аксіологічному та етимологічному дослідженню концептуалізації поняття «темний / темрява» у давньо-англійській мові. У дослідженні обґрунтовано, що цей концепт є фундаментальним для побудови ціннісних систем у діахронній перспективі (від PIE до давньо-англійського періоду).

*У розвідці виокремлено основні праїндоевропейські корені: *reg^wos- (темрява як просторова локація), *temh- (темрява як стан заціпеніння або втрати орієнтації) та *dher- (темрява як якісна «нечистота» або «замутненість»). У творі «Беовульф» темрява розглядається як матеріальна загроза, яка походить від потворного чудовиська. У поемах «Битва під Малдоном» та «Мореплавець» темрява маніфестується через несприятливий ландшафт, який приносить фізичні страждання. У гоміліях Ельфріка Ейншемського виявлено радикальну перебудову аксіологічної осі: від горизонтального вектора героїчної епохи до жорсткої християнської вертикалі. Хоча тексти Ельфріка демонструють вертикальну асиметрію з переважанням лексем на позначення «світла», його дихотомічний елемент на позначення «темряви» набуває фрагментованого характеру з семантичним перенесенням ціннісних заборон на язичництво, чаклунство, демонізм. Корінь *dher- отримує семантичну зміну від якісної нечистоти до моральних характеристик. У статті зроблено висновок, що в гомілетичній традиції темрява перестає бути лише особливістю ландшафту, набуваючи семантичних контурів внутрішнього стану і деградації душі. Досліджувана одиниця, попри спорадичність вживання, залишається прихованою віссю, на якій вибудовувався аксіологічний формат носіїв давньоанглійської мови.*

Ключові слова: аксіологія, вертикальна аксіологічна ієрархія, гомілетична проза, давньоанглійська мова, семантична конвергенція, темрява.

Declaration of Generative AI in the Writing Process. The results in this research are the product of the author's independent investigation. During the preparation of this work, the author employed the generative AI tool *Gemini* for the following purposes:

1. **Stylistic and grammatical refinement:** to ensure clarity, academic tone and grammatical precision of the author's original analysis.

2. **Bibliographic formatting:** to organize and format the lists of references in accordance with the DSTU 8302:2015 and APA 7th Edition standards as required by the journal.

The author takes full responsibility for the intellectual content, the interpretation of the Old English texts, and the final conclusions of the article.

Introduction. Any society functions along axiological lines that shape the collective understanding of plausible versus undesirable behaviour. These axiological patterns can be enduring or ephemeral. If LIGHT functions as a latent conceptual substrate for universal human concepts, DARK serves as its essential axiological counterweight. In the Indo-European worldview, and specifically within the Old English linguistic landscape, “dark” is not a mere void, a passive absence of illumination; it is a dense,

value-laden category that frames the boundaries of moral and social existence. This paper explores how the “dark” frame was utilized to define the “other” – from the physical shadows of the Germanic wilderness to the spiritual abyss in Ælfric’s homilies. The structural integrity of this counterweight is rooted in a complex network of Proto-Indo-European (PIE) lexemes, primarily centered around the concept of qualitative degradation.

Materials and methods. This study explores the conceptualization of “dark” as a fundamental axiological antipode to “light”. To address the diachronic and generic complexity of the concept, the **research corpus** was specifically designed to reflect the transition from the Germanic heroic code to the Christian ethical system. The selection of *Beowulf*, *The Battle of Maldon*, and *The Seafarer* provides a representative sample of secular axiological patterns, while the homiletic works of Ælfric serve as the primary source for identifying the Christian verticalization of the “dark” frame. Specifically, *Beowulf* reflects the remnants of the Germanic pagan worldview; *The Seafarer* and *The Battle of Maldon* depict existential and physical struggle against elemental forces and adversaries respectively. The inclusion of Ælfric’s homilies is intentional, as they represent the pinnacle of late Old English prose where the transition from physical to moral didactic semantics is most vividly expressed.

To ensure **methodological** rigor, the study employs distributional analysis and conceptual mapping. Moving beyond purely formal etymology, the research applies cognitive-axiological reconstruction. To avoid “associative extrapolation,” the analysis of indirect markers (e.g. mist, fen, raven imagery) is strictly limited to their function as frame-elements that co-occur with explicit markers of darkness. The axiological status of “dark / darkness” frame is established through the systemic analysis of lexical combinability. Specifically, the research identifies a significant correlation between “dark” lexemes and pejorative semantic markers (e.g., associations with moral evil, existential threat, or ontological undesirability). In this context, we observe a semantic convergence of physical attributes (absence of light) with abstract categories (sinfulness, fear, malevolence).

The evolutionary trajectory of the “dark” / “darkness” frame is structured around a semantic cluster: physical opacity, secrecy, concealment, physical and cognitive blindness, active threat, and concealed evil. While the concept of “darkness” is not included in the stable core of the Swadesh list, its high textual density and metaphorical ramifications attest to its primary role in shaping societal priorities and world-modelling systems during the period under study.

Rather than providing a comprehensive statistical count across the entire Old English corpus, this study identifies a discursive trend. The lexical asymmetry noted in the analysis reflects the specific conceptual priorities of the selected monuments, where “light” and “dark” function as non-equivalent axiological poles. Within the Indo-European framework, “light” is directly correlated with celestial phenomena, manifested in radiance

and the cyclical transitions of the sun and the moon (cf. the shared etymology of “moon” and “month”). Ancestral Indo-European societies synchronized their existence with the cycles of illumination – a fact substantiated by abundant etymological data [1, p. 83; 2, p. 328]. Consequently, *light* was institutionalized as a symbol of knowledge and divine presence.

In the analysed homiletic texts, “light” lexemes (*leoht*, *beorht*) predominantly occur in contexts of divine presence and spiritual clarity, while “dark” lexemes (*deorc*, *swært*) are consistently collocated with transcendental threats (hell, sin, demons). To ensure methodological accuracy and avoid speculative reconstruction, the etymological trajectories were verified using *V.Orel’s Handbook of Germanic Etymology (2003)* alongside with *Bosworth-Toller Dictionary (1898 / 2014)*. This allows for a systematic tracing of the semantic evolution from Proto-Germanic (PGmc) forms to Old English (OE).

The conceptualization of “darkness” was not unitary, but was split into several semantic clusters based on the specific axiological nuances: 1) spatial location (PGmc **erþaz* > OE *earþ* / *eorþe*); 2) cognitive condition (PGmc **dwalmaz* > OE *dwolema*); 3) moral / ethical quality (PGmc **merkwas* > OE *mirce*); 4) perceptual quality (PGmc **swartaz* > OE *swært*; PGmc **þuskaz* > OE *dox*, *dosc*); 5) gradual transition (PGmc **skimōjanan* > OE **skimjan*); 6) occlusion / protection (PGmc **xulistran* > OE *heolstor*); 7) liminality (PGmc **unhtwō* > OE *uht*). While the etymological origins of the OE *deorc* remain somewhat opaque, the shift from PGmc **derkaz* [2, p. 71] confirms a transition from physical opacity to the axiological “dark”. Furthermore, the semantic split of PGmc **skimōjanan* into self-excluding meanings – OE *skimjan* (“to grow dark”) vs *skimerjan* (“to shine, to glisten”) [3, p. 340; 4] – illustrates the inherent semantic instability at the boundaries of the frame. This leads to the identification of three primary conceptual precursors: **reg^wos-* (darkness of the underworld, murk), **temh-* (dense darkness / stasis, petrification), and **dher-* (muddy, dim). The methodology involves a comparative analysis of these roots as they transition from physical descriptors to drastic cultural reorientation to moral imperatives in the Old English period (specifically the 10th century):

1) **reg^wos-* / **h₁reg^w-es-* / **reqwes* / **reqwaz* (Darkness as Location): semantically connected with the sunset and the underworld, evening. This root views darkness as a spatial borderline between the living and the world of shadows. In Old English it transforms into the conceptual “outer darkness”;

2) **temh-* / **tōmh_x-es-* (Darkness as Condition): denoting a disorienting, dense / all darkness, its axiological potential lies in representing a state of un-wisdom or the petrification of the mind;

3) **dher-* / **dhongru-* (Darkness as Quality): signifying the gradual disappearance of light or “feculence”, this root provides the most direct link to the “impurity, putridity” of sin found in later didactic texts [2, p. 328–330; 3; 4].

Discussion. With the advancement of Christianity, the Anglo-Saxon society witnessed the period

of abandoning the time-honoured values of heroic, martial virtues (described in “*Beowulf*”, “*The Battle of Maldon*”) and implementing new axiological patterns. In “*Beowulf*” (lines 159–163), the convergence of the mentioned PIE conceptual hues is palpable. The author of “*Beowulf*” utilizes *deorc* (from PIE **dher-*) to define the quality of the *deapscua* (death-shadow), *sinniht* (perpetual night) to establish the spatial location of the monster’s domain (reflecting the PIE root **reg-os-*), and *mistige* (misty) to evoke the cognitive disorientation (aligned with PIE **temh-*) that characterizes the moors. Thus, the darkness in the heroic age is presented as a multi-dimensional threat – spatial, qualitative, and cognitive – that actively “haunts” (*seomade*) the fringes of civilization:

*Atol æglæca ehtende wæs, | deorc deapscua, duguþe
and geogoþe, | seomade and syrede. sinnihte heold |
mistige moras. Men ne cunnon hwyder helrunan
hwyrftum scriþað* [5, lines 159–163] (All were endangered; young and old | were hunted down by that dark death-shadow | who lurked and swooped in the long nights | on the misty moors; nobody knows | where these raiders from hell roam on their errands).

While Proto-Indo-European societies synchronized their productive lives with light, the heroic poetry of *Beowulf* reveals the trauma of the nocturnal disruption. The term *niht-bealwa mæst* (greatest night evils) [5, line 193] serves as a linguistic monument to this trauma. Here, darkness is no longer a passive background but a catalyst for *nydwraçu* (dire distress). Consequently, the axiological frame of *dark* absorbs the qualities of active malice and social disintegration, as the night becomes the domain of the grim and the hateful, opposing the stability of the sunlit hall:

*laþ and longsum, þe on ða leode becom, | nydwraçu
niþgrim nihtbealwa mæst* [5, lines 192–193] (... loathsome and lingering, [it] came upon the people, a cruel distress, the greatest of night-evils).

In this context, darkness is a location populated by enemies and God-cursed monsters – most notably *sceadugenga* (shadow-stalker) [5, line 703], whose movements “under the clouds” signify a predatory encroachment upon the human world:

*Da com of more under misthleopum |
Grendel gongan, Godes yrre bæc* [5, lines 710–711].
(Then from the moor, under the mist-slopes, | Grendel came stalking; he bore God’s anger).

Interestingly, the lexeme *deorc* is absent from “*The Battle of Maldon*”, suggesting a distinct shift in axiological strategy. While “*Beowulf*” employs physical darkness to define the monstrous and external, *Maldon* internalizes the “*dark*” frame. Here, the antipode of light is manifested through *ofermod* (axiological blindness or unwisdom) and the looming presence of *wann* (dark / pallid) carrion birds. This absence suggests that the conceptualization of “*dark*” was not unitary during the Old English period; instead, the axiological line of darkness shifts toward alternative modes of expressing “non-light”.

In Germanic poetry, this concept is concealed within the imagery of ravens (always associated with pallor and gloom) and eagles, birds traditionally accompanying

battlefields in search of prey. The reconstruction of the “*dark*” frame through indirect markers (e.g., mist, fen, raven imagery) is conducted through the lens of metonymic extension. These elements function not as synonyms for darkness, but as peripheral frame-elements that consistently trigger the same axiological response – hostility and ontological danger – thereby reinforcing the central “*dark*” pole of the vertical hierarchy. Consequently, darkness in *The Battle of Maldon* is not an environmental condition but a qualitative decay of the heroic situation, represented by the ellipticized *wann* (a reflex of the PIE root denoting paleness or emptiness):

*hremmas wundon,
earn æses georn; was on eorþan cyrm* [6, lines 106–107].

(Ravens circled, the eagle eager for carrion; there was uproar on earth).

The “*muddy*” landscape of the fens (reflecting PIE root **dher-*) becomes the staging ground for betrayal and defeat; thus, the darkness is positioned above the warriors, rather than around them. The indirect reference to lack of light is further utilized in the mention of the *fenne* (mud, marsh). Darkness is manifested through the hostile terrain: the Vikings seek permission to wade through waters perceived as dirty or impure in contrast to the clean, firm land held by the English: ...*ofer þonne fenne* ... [6, line 105] (over the fen / marsh).

In the elegiac context of *The Seafarer*, the conceptualization of “*dark*” shifts from an external monster to an omnipresent atmospheric condition that tests the endurance of the soul. Here, the lexeme *nihtscua* (night-shadow) echoes the *deapscua* (death-shadow) of *Beowulf*, yet its function is distinct. It does not herald a physical predator but introduces a state of existential stasis. This aligns with the PIE root **temh* (darkness as petrification or disorientation). The darkness darkens (*nap* from *nippan*), while the frost binds the earth (*bond*). The passage illustrates a convergence of darkness and physical petrification:

*Nap nihtscua, norþan sniwde, hrim hrusan bond,
hægl feol on eorþan, corna caldast.* [7, lines 31–33]
(the night-shadow darkened, it snowed from the north, frost bound the earth, hail fell on the ground, the coldest of grains).

In the elegiac tradition, darkness is not an enemy to be fought with a sword, but a state of being that tests the endurance of the soul, effectively functioning as a precursor to the spiritual “*darkness of the world*”, found in Ælfric’s homilies.

However, despite strong logical expectations of finding a distinctly pronounced *dark* :: *light* opposition in Ælfric’s work, attesting this duality in “full bloom” proves futile. While “*light*” lexemes are abundantly present in the homilies in question, the explicit “*dark*” concept remains sporadic. Instead, it yields to other related notions – such as *devil*, *hell*, *witchcraft*, and *paganism* – which function as the correlates and direct oppositions to radiance, and divine illumination. Interestingly, in Ælfric’s homilies, “*fire*” serves both the divine and demonic domains: it appears as the celestial chariots

that deliver souls to heaven and as the parching, eternal fire of hell. This suggests that the “dark” frame is not merely an absence of light, shifting the axiological focus from visual darkness to sensory. In Ælfric, the “dark” frame undergoes a process of semantic fragmentation: it is no longer a singular void but is redistributed across demonic lexicon. Darkness / dirt becomes a property of devil (*fulum deoflum* (foul devils)) [8, VII. line 340], witches (*fulan wiccan* (foul witches)) [8, XVII. line 124] and hell (*sweartan helle* (the dark hell)) [8, IV. line 275], rather than a standalone environmental quality. One of the few instances where the *light :: dark* opposition reaches its materialization in Ælfric’s homilies is found in *The Passion of St. Julian*. In this statement, Ælfric synchronizes the visual (light / dark), the biological (life / death) and the moral (truth / falsehood) domains. The darkness is described here as *blindum* (blind), suggesting the connection with the semantic domain covered by PIE **temh* and the concept of un-wisdom:

Unrihtlic us bið, þæt we eft gecyrron fram þysum beorhtan leohte to blindum þystrum, fram life to deaþe, fram soþe to leasunga [8, IV. lines 218–220] (it will be wrong for us if we again should turn from this bright light to blind darkness, from life to death, from truth to falsehood).

This passage demonstrates that, while “dark” lexemes may be sporadic, they are still deployed at critical moments to define the boundary between the divine realm and the state of sin.

Conclusions. The progression from the monstrous darkness of *Beowulf* to the “dirty” and hostile terrain of *The Battle of Maldon*, and further to the environmental suffering in *The Seafarer* establishes the foundational framework for the Old English homiletic tradition. In the works of Ælfric, the night shadow (*nihtscua*) and the “binding frost” transcend their role as mere physical trials; they become definitive metaphors for fiendish forces, as the darkness of the night is reclaimed as the domain of the demonic. The soul is thus perceived as bound by sin and obscured by the absence of divine grace.

While non-Christian sources employ darkness as a multifaceted concept – drawing on both physical

and celestial hallmarks to define its hues – Ælfric radically reshapes the axiological axis. He imposes a strict verticality for the light / dark dichotomy: the good, benign, and divine are oriented upward toward the light, whereas “dark and low” becomes a fragmented domain. This lower realm is characterized by numerous horizontal vectors that embrace sin, paganism, sorcery, and hell, behind which the concept of darkness is distantly looming. By dismantling pagan deities and reclassifying them as fiendish entities, Ælfric equates “foul heathenism” with the devil himself. Consequently, the qualitative “impurity” inherent in the PIE **dher-* is moralized. Darkness is no longer merely a feature of the moor or the sea; it is an internal state of ontological degradation. A lexeme for “dark” is a life-defining notion on which Anglo-Saxons have built their values.

Directions for further research. This investigation opens several avenues for further scholarly development.

First, a comparative axiological potential of the “dark” lexeme(s) across various Old Germanic (Gothic, Old High German, Old Saxon, and Old Norse) languages would highlight the unique nuances and shared cultural heritage of these communities. Such an analysis could reveal how different Germanic communities adapted the PIE substrate to their specific environmental and religious contexts.

Second, a broader diachronic study into the evolution of the “dark-light” axiological axis across diverse Indo-European cultures – from Indo-Iranian to Celtic – could offer profound insights into the ontological priorities and life-defining values of these ancient societies.

Third, as a by-the-way remark, the axiological potential of “water” in a diachronic perspective warrants closer academic attention. In OE non-homiletic texts – such as “*Beowulf*”, “*Seafarer*”, “*The Battle of Maldon*” – water is predominantly conceptualized as a hostile, chaotic element, implying existential peril rather than a source of purity or chastity. Conversely, in religious discourse, “water” undergoes a radical shift, acquiring a positive connotation as a medium of sacramental purification. In this context, it is reimagined as a path to Christian initiation and ritualistic washing away of sins, marking a transition from the abyss to divine grace. This nascent observation still awaits comprehensive exploration by future researchers.

Bibliography:

1. Mallory J. P., Adams D. Q. Encyclopedia of Indo-European Culture. Fitzroy Dearborn, 1997. 829 p. URL: <https://archive.org/details/EncyclopediaOfIndoEuropeanCulture> (дата звернення: 09.02.2026).
2. Mallory J. P., Adams D. Q. The Oxford Introduction to Proto-Indo-European and the Proto-Indo-European World. Oxford : Oxford University Press, 2006. 731 p.
3. Orel V. A handbook of Germanic etymology. Leiden ; Boston : Brill, 2003. 682 p. URL: <https://archive.org/details/Orel-AHandbookOfGermanicEtymology> (дата звернення: 21.04.2026).
4. Bosworth J., Toller T. N. An Anglo-Saxon Dictionary Online / ed. by T. Northcote Toller, enlarged by A. Campbell. Prague : Faculty of Arts, Charles University, 2014. URL: <https://bosworthtoller.com/> (дата звернення: 21.04.2026).
5. Beowulf / ed. and trans. by R. M. Liuzza. 2nd ed. Broadview Press, 2012. 320 p.
6. The Battle of Maldon. *Anglo-Saxon Archaeology and History in Europe*. URL: <http://anglo-saxon.archeurope.com/literature/battle-of-maldon-o-e-text/> (дата звернення: 09.02.2026).
7. The Seafarer. *Hwaet! Old English in Context*. URL: <http://www.anglo-saxons.net/hwaet/?do=get&type=text&id=Sfr> (дата звернення: 09.02.2026).
8. Ælfric of Eynsham. Lives of Saints / ed. by W. W. Skeat. London : Early English Text Society ; Oxford University Press, 1881–1900. URL: <https://projetocaedmon.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/02/aelfric-life-of-the-saints-de-auguriis.pdf> (дата звернення: 09.02.2026).

References:

1. Mallory, J. P., & Adams, D. Q. (1997). *Encyclopedia of Indo-European culture*. Fitzroy Dearborn. <https://archive.org/details/EncyclopediaOfIndoEuropeanCulture>
2. Mallory, J. P., & Adams, D. Q. (2006). *The Oxford introduction to Proto-Indo-European and the Proto-Indo-European world*. Oxford University Press.
3. Orel, V. (2003). *A handbook of Germanic etymology*. Brill. <https://archive.org/details/Orel-HandbookOfGermanicEtymology>
4. Bosworth, J., & Toller, T. N. (1898/2014). *An Anglo-Saxon dictionary online*. Faculty of Arts, Charles University. <https://bosworthtoller.com/>
5. Liuzza, R. M. (Ed. & Trans.). (2012). *Beowulf* (2nd ed.). Broadview Press.
6. *The Battle of Maldon*. (n.d.). Anglo-Saxon Archaeology and History in Europe. <http://anglo-saxon.archeurope.com/literature/battle-of-maldon-o-e-text/>
7. *The Seafarer*. (n.d.). Hwaet! Old English in Context. <http://www.anglo-saxons.net/hwaet/?do=get&type=text&id=Sfr>
8. Ælfric of Eynsham. (1881–1900). *Lives of saints* (W. W. Skeat, Ed.). Early English Text Society; Oxford University Press. (Original work published 990–1010). <https://projetocaedmon.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/02/aelfric-life-of-the-saints-de-auguriis.pdf>

Дата першого надходження статті до видання: 23.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



СТРАТЕГІЇ ЛІНГВІСТИЧНОГО КОДУВАННЯ ОБ'ЄКТІВ НОМІНАЦІЇ В СТРУКТУРІ МОВНОГО ПРОСТОРУ КИЄВА

Ляхно Наталія Валентинівна,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри української мови

факультету української філології, культури і мистецтва

Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

ORCID ID: 0000-0002-5741-463X

Web of Science: OYE-6730-2025

Scopus Author ID: 58949820600

У статті репрезентовано комплексне дослідження механізмів формування мовного простору Києва через призму лінгвістичного кодування об'єктів номінації. Актуальність роботи зумовлена необхідністю теоретичного осмислення сучасного урбанонімікону столиці як динамічної семіотичної системи, що перебуває в стані інтенсивної деколонізаційної трансформації. Обґрунтовано концепцію лінгвістичного кодування як процесу вторинної семіотизації урбаністичного ландшафту, де мовні знаки виступають носіями колективної пам'яті, національних цінностей та ідеологічних настанов суспільства. Шляхом аналізу 2833 урбанонімів (годонімів та агоронімів) експліковано розгалужену ієрархію лінгвістичних кодів. Виявлено домінування меморативного коду, який еволюціонує від індивідуалізованих номінацій до героїзації колективних суб'єктів спротиву, конструюючи оновлений національний пантеон – від актуалізованого ономастикону давньоруського періоду до вишанування героїв сучасної російсько-української війни. Особливу увагу приділено локативному коду, що через механізми трансонімізації астіонімів, оронімів та мікротопонімів маркує геокультурну приналежність Києва до європейського цивілізаційного ареалу. У статті проаналізовано антропогенне, нумеративне та натуралістичне кодування, що відображають інфраструктурний, логістичний та естетичний вектори освоєння міського простору. Висвітлено проблему лінгвістичних ризиків – «семантичного шуму» та паронімічної атракції, спричинених наявністю годонімів-дублетів та ідеологічно амбівалентних назв, що породжують когнітивний дисонанс у сучасному публічному дискурсі. Доведено, що мовна вербалізація простору Києва зміщується від прагматичної орієнтації до аксіологічно маркованого конструювання ідентичності. Зроблено висновок, що лінгвістичне кодування є ключовим інструментом деколонізації семіосфери міста, що перетворює Київ у цілісний та самобутній український культурний текст.

Ключові слова: лінгвістичне кодування, годонім, агоронім, мовний простір міста, колективна пам'ять, мотиватор, мотиват.

Lakhno Nataliia. Linguistic coding of nomination objects in the language space of Kyiv

The article deals the mechanisms of formation of the linguistic space of Kyiv through the prism of linguistic coding of objects of nomination. The relevance of the work is due to the need for theoretical understanding of the modern urbanonym of the capital as a dynamic semiotic system, which is in a state of intensive decolonization transformation. The concept of linguistic coding as a process of secondary semiotization of the urban landscape, where linguistic signs are carriers of collective memory, national values, and ideological guidelines of society, is substantiated. The analysis of 2833 urbanonyms (hodonoms and agoronoms) made it possible to expound a branched hierarchy of linguistic codes. It is shown that the commemorative code dominates. It evolves from individualized nominations to the heroization of collective subjects of resistance, and also constructs an updated national pantheon – from the updated onomasticon of the period of Ancient Rus to the honoring of the heroes of the modern Russian-Ukrainian war. Special attention is paid to the locative code. It marks the geocultural affiliation of Kyiv to the European civilizational area through the transonymization of astionyms, oronyms and microtoponyms. The article analyzes anthropogenic, numerical, and naturalistic coding, which reflect the infrastructural, logistical, and aesthetic vectors of urban space development. . It is spoken in detail the problem of linguistic risks – “semantic noise” and paronymic attraction. They are caused by homonyms-doublets and ideologically ambivalent names, which generate cognitive dissonance in modern public discourse. It is proven that the linguistic verbalization of the Kyiv space is shifting from a pragmatic orientation to an axiological marked construction of identity. Conclusions are drawn that linguistic coding is a key tool for decolonizing the city's semiosphere, transforming Kyiv into a holistic and distinctive Ukrainian cultural text.

Key words: linguistic coding, homonym, agoronym, language space of the city, collective memory, motivator, motivate.

Вступ. Дослідження лінгвістичних кодів столиці є актуальним, оскільки Київ є символічним центром України, у якому мовне відображення просторової організації дозволяє простежити загальноукраїнські тенденції у сфері урбанонімії та зрозуміти механізми мовного конструювання публічного простору. Нині київський урбанонімікон перебуває в стані інтенсивної динаміки, що зумовлено переосмисленням історичної спадщини. У цих процесах мова виступає

інструментом деколонізації, дерусифікації та формування нової моделі колективної пам'яті. Актуальність дослідження пов'язана також зі зростанням ролі антропоцентричної парадигми в мовознавстві, за якої урбаноніми дедалі частіше розглядають як маркери людського досвіду, емоцій, цінностей і способів осмислення простору. Отже, дослідження лінгвістичного коду Києва є актуальним як у теоретичному, так і прикладному аспектах.

Матеріали та методи. В україністиці спостерігається зростання інтересу як до вивчення загальнотеоретичних питань функціонування урбанонімів (Титаренко А. А. [1], Торчинський М. М. [2], Ратушняк О. М. [3]), так і до аналізу назв внутрішньоміських об'єктів різних міст та регіонів (Андрощук К. М. [4], Негер О. Б. [5], Тищенко О. М. [6], Удовенко Л. О. [8], Яцків Р. Й. [8] та ін.).

Розвідки урбанонімікону столиці поступово розширювалися від переважно етимологічно-описових підходів Железняк І. М. [9], Пономаренка Л. А., Різника О. О. [10] до з'ясування мотиваційних, структурно-семантичних і функціональних характеристик міських назв у працях Гирича І. Б. [11], Данильчука Д. В. [12], Кравченка О. М. [13], Савчук Н. М. [14] та ін.

Дослідженню лінгвокультурних кодів присвячені роботи Н. Андрейчук [15], Ф. Бацевича [16], Т. Ключник [17], Л. Савченко [18], О. Селіванової [19], О. Снитко [20] та ін. Особливості лінгвістичного коду міста Києва досі не були об'єктом лінгвістичних досліджень.

Мета статті – виявити стратегії лінгвістичного кодування об'єктів номінації в межах мовного простору Києва, з'ясувати їхню роль у відтворенні історичної пам'яті та ідентифікації міста, а також окреслити актуальні проблеми сучасної урбанонімічної системи.

У роботі застосовано метод кількісного опису корпусу найменувань у поєднанні із семантичним та дериваційним аналізом, що дало змогу виявити домінантні коди міського простору та відстежити їхні трансформації під впливом соціокультурних чинників.

Матеріалом дослідження є соціально-географічні урбаноніми (за класифікацією А. А. Титаренко), взяті з реєстру офіційного довідника «Вулиці міста Києва» [15] із залученням додаткових довідкових джерел [16; 17]. Проаналізовано 2 833 урбаноніми, з них 2 774 годоніми – назви лінійних об'єктів населених пунктів (2 059 вулиць, 533 провулки, 77 ліній, 32 проспекти, 22 бульвари, 15 узвозів, 12 проїздів, 11 шосе, 5 доріг, 3 алеї, 3 набережні та 2 тупіки) та 59 агоронімів – назв площ. Відсоткові показники розраховано від загальної кількості годонімів та агоронімів Києва.

Результати дослідження. Мовний простір міста зазвичай розуміють як сукупність мовних практик, комунікативних процесів і знакових систем, що функціонують у межах урбаністичного середовища та відображають соціокультурну специфіку міської спільноти. Одним із механізмів його формування та репрезентації є лінгвістичне кодування – процес семіотичного освоєння урбаністичного ландшафту через номінацію, тексти публічного простору, урбанонімію, комерційні назви, візуальну комунікацію та інші мовні маркери. Лінгвістичне кодування є способом фіксації соціальних цінностей, історичної пам'яті, культурних орієнтирів та ідеологічних настанов суспільства в мовних знаках міського простору. Саме через мовне кодування формується символічний образ міста, зрозумілий його мешканцям і представникам зовнішньої спільноти.

Особливу роль у цьому процесі відіграють годоніми та агороніми, оскільки вони є базовим номінативним каркасом семіосфери міста. Назви вулиць, проспектів, провулків і майданів виконують не лише локалізаційну функцію, а й меморативну, ідеологічну та культурно-репрезентативну, відображаючи історичні події, персоналії, цінності та символічні пріоритети суспільства.

Розглянемо основні прийоми лінгвістичного кодування, які виділено шляхом аналізу годонімів та агоронімів міста Києва (класифікацію здійснено за домінантною мотиваційною ознакою урбаноніма, тому окремі назви можуть одночасно належати до кількох типів, що зумовлює можливість перетину класифікаційних груп).

Тривалий час урбанонімія Києва була географічно-орієнтованою, у ХХ–ХХІ століттях відбувається поступова трансформація: значно активізувався **меморативний лінгвістичний код**, завдяки якому сучасний Київ постає як семіотична карта української історії, де вулиці, площі, провулки тощо функціонують не лише як адресні орієнтири, а як носії ідеологічно структурованої колективної пам'яті. Значно зростає кількість зазначених найменувань після 2015 року через декомунізацію, дерусифікацію, війну та переорієнтацію суспільства на український та європейський пантеон. На сьогодні такі номінації складають 41,39%. На відміну від першої та другої хвилі декомунізації, назви вулиць не змінювали на нейтральні, а, навпаки, тепер у нових назвах намагалися підкреслити українські національні цінності, належність громад до українського культурного простору, показово демонструючи різницю між українською ідентичністю і російською [15, с. 40].

Зафіксовано три різновиди меморативних утворень: індивідуальні, групові та подієві. Домінують **індивідуальні меморативи**, що зберігають у номінативному просторі міста імена відомих людей. До історико-державницького канону належать номінації на позначення: князів Київської Русі – *пров. Аскольдів, вул. Володимирська, вул. Ігорівська, вул. Ольгинська, вул. Святославівська / вул. Святослава Хороброго, вул. Святотривська, вул. Ярославів Вал, вул. Ярославська тощо* та військово-політичних діячів (гетьманів, воєвод, провідників визвольних змагань) – *просп. Степана Бандери, вул. Павла Скоропадського, вул. Івана Богуна, вул. Байди-Вишневецького, вул. Дмитра Дорошенка, вул. Євгена Коновальця тощо*. Ці урбаноніми насамперед пов'язані з українською історією ХVII–ХХ століть і маркують історичні постаті різних епох, які долучилися до розбудови, захисту та боротьби за державність.

Окремим підтипом є меморативи мученицько-дисидентського характеру, які слугують моральним меморіалом, закріплюють модель жертви за свободу й гідність: *вул. Олексі Гірника, вул. Анатолія Луциноса, вул. Василя Вишиваного, вул. Ореста Васкула, вул. Георгія Гонгадзе*.

Найновіший шар утворюють назви, пов'язані із сучасною російсько-українською війною, де урбанонімія виконує роль символічного простору вшанування героїв: *вул. В'ячеслава Радіонова, пров. Максима Крив-*

цова, вул. Миколи Кравченка, вул. Геннадія Афанасьєва, вул. Олега Дідушка, вул. Олега Мудрака, вул. Максима Токарьова, вул. Андрія Верхогляда, вул. Дмитра Годзенка, вул. Георгія Брановицького, вул. Андрія Аболмасова, вул. Дениса Антипова, вул. Геннадія Воробйова.

Значний сегмент формують меморативи культурно-інтелектуального спрямування, що репрезентують: постаті українських науковців, винахідників, гуманітарної еліти, просвітників, лікарів, громадських діячів, меценатів тощо – вул. Михайла Грушевського, вул. Бориса Грінченка, вул. Павла Чубинського, вул. Алли Горської, пров. Івана Дзюби, просп. Миколи Бажана, вул. Катерини Білокур, вул. Олександра Довженка, пров. Кузьми Скрябіна, вул. Леоніда Каденюка, вул. / просп. Левка Лук'яненка, вул. Івана Пулюя, вул. Бориса Патона, вул. Архіна Люльки, вул. / бульвар Миколи Міхновського, вул. Академіка Топачевського, вул. Архітектора Олега Петрова, вул. В'ячеслава Чорновола, вул. Вадима Гетьмана, вул. Івана Вакарчука, вул. Миколи Амосова, вул. Михайла Гориня, вул. Михайла Драгоманова, вул. Михайла Максимовича, вул. Василя Сухомлинського, вул. Василя Тарновського, вул. Симириченка, вул. Авіаконструктора Георгія Сікорського, вул. Софії Русової, вул. Юрія Липи та ін.; іноземців українського походження, меценатів або тих, хто підтримував Україну – вул. Джохара Дудаєва, вул. Володимира Пилишенка; знакових носіїв світової інтелектуальної історії – бульв. Вацлава Гавела, вул. Ганни Арендт, вул. Оноре де Бальзака, вул. Рея Бредбері, вул. Енді Воргола, вул. Джеймса Мейса, вул. Вінстона Черчилля та ін.

Другим різновидом досліджуваних об'єктів є **групові меморативи**, що увічнюють не окремих індивідів, а колективних суб'єктів історії. Особливе місце в цій категорії посідають номінації, утворені від назв військових угруповань та підрозділів. Вони транслюють модель колективної героїзації, характерну для суспільства в умовах тривалого воєнного протистояння. У межах цього сегмента виділено кілька тематичних підгруп.

По-перше, це маркери сучасного спротиву, що фіксують у міському просторі актуальну ієрархію героїв: вул. Героїв полку «Азов», вул. Героїв Зміїного, вул. Територіальної Оборони, вул. Національної Гвардії, вул. Інтернаціонального Легіону та вул. Добровольчих Батальйонів. Ці назви не лише вшановують конкретні підрозділи, а й кодують ідею загальнонаціональної залученості до оборони держави. До цієї групи також належить номінація *площа Українських Героїв*, яка є узагальненим символом сучасного захисника.

По-друге, це географічно детерміновані колективні меморативи, де через назву міста-героя вшановано сукупний подвиг його оборонців, як-от у назвах вул. Героїв Маріуполя або *площа Героїв Чернігова*. Окремий смисловий пласт формують назви *алеї* та вул. Героїв *Небесної Сотні*, що маркують перехід від цивільного спротиву до збройного захисту цінностей.

По-третє, важливим елементом лінгвістичного ландшафту є ретроспективні військові номінації,

які закріплюють історичну спадкоємність боротьби за незалежність. До них належать назви, що відсилають до періоду Української революції 1917–1921 рр. та повстанського руху: вул. Січових Стрільців, *алея Героїв Крут*, вул. Українських Повстанців, *площа Героїв УПА*, а також архаїчна назва вул. *Опришківська*.

Водночас у топонімічному просторі столиці збережено традиційні військові меморативи радянського періоду, зокрема вул. Героїв Дніпра та вул. Героїв Севастополя. Ці назви апелюють до подій Другої світової війни, але в сучасному контексті вони підлягають переосмисленню, доповнюючи загальну концепцію Києва як міста героїчної слави різних поколінь.

Родинні меморативи увічнюють цілі династії як носіїв колективного культурного, наукового або меценатського внеску, що наближує київську урбанімію до європейських традицій. Протягом останніх двох років у межах процесів деколонізації та дерусифікації в Києві з'явилося 42 нові назви відповідного спрямування, що свідчить про зміну меморіальної парадигми: якщо в топоніміконі радянського періоду родинні назви були вкрай рідкісними через ідеологічний акцент на «індивідуальному героїзмі» або «класовій єдності», то сучасний етап фокусується на родинних цінностях та спадковості. Залежно від характеру внеску династії в історію Києва та України, досліджувані мотиви охоплюють широкую типологію: від династій меценатів, державників та підприємців – вул. Родини Бродських, вул. Родини Ханенків, вул. Родини Бунге, вул. Родини Крістерів, вул. Родини Алчевських, до наукових і творчих родин – вул. Родини Кістяківських, вул. Сім'ї Прахових, вул. Сім'ї Стешенків, вул. Сім'ї Кульженків, вул. Родини Костюків, вул. Сім'ї Холодних, вул. Сім'ї Ідзиковських, вул. Родини Вороних, вул. Родини Якубовських та вул. Родини Шовкоплясів. У номінаціях вул. Братів Зерових, вул. Братів Чучупаків вшановано братство як форму солідарності.

Найменшим, але ідеологічно виразним сегментом є **подієві меморативи**, що фіксують у колективній пам'яті знакові історичні події та державотворчі процеси. Похідні, мотивовані конкретними історичними фактами або явищами: вул. *Конотопської битви*, вул. *Конституції*, вул. *Незалежності*, майдан *Незалежності*, вул. *Оборони Києва*, вул. *Соборності*, просп. *Соборності*. Такі назви виконують функцію історичної актуалізації, відображаючи ключові етапи національного становлення та політичної боротьби.

Особливу роль у формуванні меморативного коду відіграють перейменування. У номінаціях, що виникли внаслідок заміни попередньої, меморативність поєднана з ідеологічною трансформацією міського простору. Наприклад, перейменування вул. *Щорса* → вул. *Коновальця*, вул. *Мічуріна* → вул. *Ягелонська*, вул. *Бударіна* → вул. *Українського відродження* є актами деколонізації та символічного перезапису історії.

Одним з найпотужніших механізмів формування мовного простору Києва є **локативне (географічне) кодування (20 %)**. Відтопонімі годоніми та агороніми утворюються шляхом трансонімізації, тобто викорис-

тання для найменування об'єктів онімів інших розрядів. Мотиваторами є топоніми на позначення географічних об'єктів, що репрезентують як український, так і загальносвітовий геокультурний простір, відображаючи історичні, політичні та культурні зв'язки столиці з іншими населеними пунктами.

Астіонімний код. Домінують назви, похідні від астіонімів, що називають міста України та світу: *площа Анкари, вул. Алматинська, пров. Бакинський, Бориспільське шосе, вул. Вифлеємська, вул. Волноваська, вул. Донецька, вул. Єреванська, вул. Жашиківська, вул. Запорізька, вул. Золочівська, вул. Ірпінська, вул. Знам'янська, вул. Кам'янець-Подільська, вул. Краківська, площа Львівська, вул. Лондонська, вул. Маріупольська, вул. Мукачівська, вул. Ніжинська, вул. Новгород-Сіверська, вул. Олешківська, площа Одеська, вул. Обухівська, вул. Паризька, вул. Переяславська, вул. Полтавська, вул. Ризька, вул. Римська, вул. Тернопільська, пров. Тбіліський, вул. Свалявська, вул. Севастопольська, вул. Таращанська, площа Харківська, вул. Хотянівська, пров. Ужгородський, вул. Узинська, пров. Фастівський, вул. Флоренції, площа Чернігівська, вул. Ялтинська та ін.*

Оронімний код. Друге місце посідають номінації, мотивовані оронімами (назвами елементів рельєфу), які виконують меморативну, орієнтаційну та ідентифікаційну функції, закріплюючи в міському просторі географічну пам'ять. Базовими є лексеми на позначення: гір та пагорбів – *вул. Альпійська, пров. Альпійський (Альпи), вул. Байкова (Байкова гора), вул. Багринова (Багринова гора), вул. Бескидська (Бескиди) вул. Чорногірська (Чорна гора), вул. Щекавицька, пров. Щекавицький (гора Щекавиця);* урочищ та ярів – *пров. Бабин Яр (Бабин Яр), вул. Божків Яр, вул. Вознесенський Яр, вул. Дубищанська (Дубище), вул. Жуків Затон (Жуків яр), вул. Замковецька (Замковище), вул. Ковпитська (Ковпит), вул. Кучмин Яр (Кучмин), вул. Покільська (Покол), вул. Протасів Яр (Протасів Яр), вул. Хрещатик (традиційно пов'язується з рельєфною особливістю – Хрещатим яром), вул. Цимбалів Яр, пров. Цимбалів Яр; особливостей рельєфу місцевості – вул. Завальна, вул. Курганівська, вул. Стара Поляна.*

Мікротопонімний код. Значний масив становлять назви, пов'язані з історичними місцевостями. Їхня мотивація ґрунтується на історико-культурній домінанті: *вул. Білицька, пров. Білицький (Білице поле), вул. Галаганівська (Галагани), вул. Забайківська (Забайків'я), вул. Загорівська (Загорівщина), вул. Звіринецька (Звіринець), вул. Кожум'яцька (Кожум'яки), вул. Куренівська (Куренівка), вул. Кудрявська (Кудрявець), вул. Малокитаївська (Китаїв), вул. Маслівка (Маслівка), вулиці Микільська, Микільсько-Ботанічна, Микільсько-Слобідська, Микільсько-Хутірська, пров. Слобідський (Микільська Слобідка), вул. Милославська (Милославичі / Милославина), вул. Нивська (Нивки), вул. Паньківська (Паньківщина), вул. Пересіченська (Пересічене), вул. Предславинська (Предславине), вул. Пронівська (Пронівщина), вул. Саперне поле, вул. Святищенська (Святище / Святищенське), вул. Хрестова, пров. Хрестовий (Хрести).*

Об'єктно-орієнтований код. Цей тип номінації ґрунтується на зв'язку годоніма з конкретним архітектурним, інженерним або географічним орієнтиром, до якого веде вулиця або поруч із яким вона розташована: *сакральнотроїцькі об'єкти – вул. Введенська (Введенська церква), вул. Георгіївська (Георгіївська церква), вул. Іллінська (Іллінська церква), вул. Ірининська (Ірининський монастир), вул. Лаврська, пров. Лаврський (Києво-Печерська лавра), вул. Михайлівська (Михайлівський собор), вул. Оленівська (церква Костянтина й Олени), вул. Свято-Троїцька (Троїцька церква / монастир), вул. / площа Софіївська (Собор Софії Київської), вул. Спаська (церква Спаса Преображення), вул. Стрітенська (Стрітенська церква), вул. Троїцька, вул. Трьохсвятительська (Трьохсвятительська церква); інженерно-архітектурні споруди – вул. Кадетський гай (Кадетський корпус), вул. Сеноманська (назва свердловин), вул. Старовокзальна (згадка про перший залізничний вокзал); векторно-шляхові номінації (напрямок, годоніми, які історично вказували на напрямок руху до інших населених пунктів («шляхи»)) – вул. Велика Васильківська, вул. Велика Житомирська, вул. Мала Житомирська, вул. Велика Китаївська, вул. Старобориспільська.*

Внутріньоміський територіальний код. Внутрішню територіальну стратифікацію міста відображають назви, утворені від кварталонімів (найменувань окремих районів, мікрорайонів, житлових масивів, кварталів та інших частин міста): *вул. Березняківська, вул. Берковецька, вул. Бесарабська, вул. Биківнянська, пров. Биківнянський, вул. Борцагівська, вул. Голосіївська, площа Голосіївська, пров. Лук'янівський, вул. Новодарницька, вул. Оболонська, площа Печерська, вул. Подільська, пров. Позняківський, наб. Русанівська, вул. Русанівський, вул. Святошинська, вул. Сирецька, площа Солом'янська, вул. Теремківська, вул. Шулявська тощо.*

Гідронімний та острівний код. Годоніми, мотивовані острівними назвами та гідронімами (номінаціями водних об'єктів), складають 22% та відображають природний ландшафт у міській номінації: *назви островів – вул. Труханівська, вул. Хортицька; гідроніми – вул. Азовська, вул. Глибочицька, проїзд Глибочицький, вул. Градинська, вул. Дністровська, вул. Йорданська, вул. Збруцька, пров. Інульський, вул. Кловська, вул. Княжий затон, площа Либідська, вул. Маричанська, вул. Оскольська, вул. Помильська, вул. Святязька, вул. Сиваська, вул. Синьозерна, вул. Совська.*

Макрогеографічний код реалізують назви, похідні від райононімів, суверонімів та континентонімів. Такі лексеми представлені обмежено, вони формують уявлення про Київ як центр перетину регіональних і глобальних просторів: *від континентонімів (назв частин світу) – вул. Європейська, площа Європейська; від райононімів – вул. Закарпатська, вул. Зелений клин (від назви українського регіону на Далекому Сході Росії, території масового переселення українського народу), вул. Кавказька, вул. Карпатська, вул. Кримська, вул. Таврійська; від суверонімів (назв держав) – вул. Ічкерська, вул. Латвійська, просп. Литовський, вул. Молдовська, вул. Португальська.*

Антропогенний лінгвістичний код є одним із найпродуктивніших (12,6%) і відображає людину як творця, організатора й користувача міського простору. Такі назви переважно фіксують результати людської діяльності та матеріальну інфраструктуру міста: виробництво та оборону – *площа Арсенальна, вул. Автозаводська, вул. Агрегатна, вул. Заводська, вул. Корабельна, вул. Млинна, вул. Силікатна, вул. Цегельна, вул. Цитадельна, тупик Фортешний*; транспорт і зв'язок – *вул. Аеродромна, вул. Авіаційна, вул. Гаражна, шосе Залізничне, пров. Іподромний, площа Поштова, вул. Причальна, пров. Телеграфний*; державні інституції та освіту – *вул. Банкова, вул. Верховної Ради, вул. Громадська, вул. Інститутська, вул. Обсерваторна, вул. Університетська*; медицину й науку – *вул. Госпітальна, вул. Лабораторна, вул. Лікарняна, вул. Оранжевейна, вул. Парникова, вул. Санаторна*.

Корпоративну модель міста формують номінації, утворені від професійно-станових назв, що створюють образ «міста майстрів»: *вул. Архітекторів, вул. Бондарська, вул. Вчительська, вул. Геофізиків, вул. Гончарна, вул. Зодчих, вул. Електриків, пров. Енергетиків, вул. Інженерна, вул. Квітникарська, вул. Мисливська, вул. Монтажників, вул. Провідницька, вул. Селекціонерів, пров. Слюсарний, вул. Теслярська*. Поодинокі годоніми кодують історичні форми українського соціуму та станову приналежність: *вул. Гайдамацька, вул. Гетьманська, вул. Козацька, вул. Народна, вул. Отаманська, вул. Селянська, вул. Чумацька*. Поява таких назв, особливо в останні десятиліття, свідчить про відновлення історичної пам'яті та національної ідентичності в топонімічному просторі столиці.

Важливу роль у впорядкуванні міського простору відіграє **нумеративний лінгвістичний код**. Кількісні числівники та порядкові форми в складі номінацій перетворюються на елементи координатної системи міста, де мова виконує функцію просторового індексу, а не символічного знаку. Поява таких назв зумовлена містобудівною необхідністю – масовою забудовою, прокладанням паралельних або послідовних вулиць, провулків і проїздів у межах одного мікрорайону. Такі урбаноніми були переважно поширені в радянські часи, нині їх кількість суттєво скоротилася, але вони й досі складають доволі помітний пласт в урбаноніміконі міста – **10,11%**. Найчисельнішою групою є мотивати, у яких числівник виступає диференційним елементом, що розмежовує серію однотипних об'єктів і поєднується з базовою апелятивною або власною назвою, наприклад: *пров. Березневий (2-й, 3-й), пров. Бортницький (2-й, 3-й), вул. Ентузіастів (1-а – 10-та), вул. Залізнична (1-ша – 4-та), вул. Канальна (1-ша – 12-та), пров. Лісо-Степовий (1-й – 5-й), вул. Лугова (1-ша – 14-та), вул. Набережна (1-ша – 15-та), вул. Озерна (1-ша – 16-та), вул. Острівна (1-ша, 2-га), пров. Північно-Озерний (1-й – 10-й), вул. Повздовжня (1-ша, 2-га), вул. Садова (1-ша – 160-та), пров. Садовий (1-й – 7-й), вул. Синьоозерна (1-ша – 5-та), вул. Східна (1-ша – 3-тя), пров. Східно-Дальній (1-й – 6-й)* та ін. Окремим, ідеологічно нейтральним сегментом є порядкові

назви: *вул. Перша, вул. Друга, вул. П'ята, вул. Шоста*, що зустрічаються переважно в зонах котеджної забудови. Крайнім проявом нумеративного кодування є 77 ліній (зокрема, у Пуща-Водиці зафіксовано назви від 1-ї лінії до 14-ї лінії). У таких номінаціях лексична мотивація відсутня, а ідентифікація об'єкта здійснюється виключно через числовий порядковий номер. На сьогодні спостерігаємо тенденцію до поступового скорочення цього пласта в межах житлових масивів, проте він залишається домінантним для промислових зон та садових товариств.

Також одним із продуктивних способів мовного освоєння міського простору є **натуралістичний лінгвістичний код (7,8%)**. Його сутність полягає в перенесенні природного ландшафту в урбаністичний простір через мову. Базовими є лексеми, що називають рослини, тварин, природні речовини та кольори, виконують образно-асоціативну й естетичну функції та компенсують дефіцит «природи» в урбанізованому середовищі. Зафіксовано такі типи натуралістичних урбанонімів: від флоронімінативних (мотивовані назвами рослин, найбільш численна підсистема) – дерева і кущі: *вул. Березова, вул. Вербівська, вул. Вербна, вул. Вербова, вул. Верболозна, вул. Дубова, вул. Калинова, вул. Каштанова, вул. Кленова, вул. Липова, вул. Осокорська, вул. Піктова, вул. Смерекова, вул. Тополева, вул. Шовковична, вул. Ялинкова, провул. Ялинковий*; лексеми на позначення плодкових та ягідних культур – *вул. Абрикосова, вул. Виноградна, вул. Горіхова, вул. Грушева, вул. Малинова, вул. Порічкова, вул. Смородинова, вул. Фруктова, вул. Черешнева, вул. Яблунова*; квітів і декоративних рослин – *вул. Орхідейна, вул. Трояндова, вул. Фіалкова*; сільськогосподарські культури та трави – *вул. Кукурудзяна, вул. Лозова, вул. М'ятна, вул. Огіркова, вул. Пшенична*; від фаунонімінативних (мотивовані назвами тварин і птахів) – *пров. Голубиний, вул. Лебединська, вул. Рибна, пров. Рибний, вул. Солов'їна*; від мінералогічних (назви, утворені від назв природних речовин і копалин) – *вул. Газова, вул. Золота, вул. Соляна, вул. Янтарна*; від колоративів – *вул. Зелена, вул. Золота, вул. Лазурна, пров. Лазурний, вул. Помаранчева, вул. Рожева, пров. Рожевий, пров. Рубіновий*. Зазначені колоративні годоніми мають подвійну мотивацію: природну (колір як властивість світу) та естетичну (колір як образ і символ).

Помітна тенденція до збільшення зазначених урбанонімів у мовному просторі Києва. Якщо раніше натуралістичні назви були характерні переважно для приватного сектора (Осокорки, Жуляни), то під час великої хвилі дерусифікації (2022–2025 рр.) їх почали активно використовувати для перейменування великих вулиць у спальних районах.

Умовний лінгвістичний код в урбаноніміконі міста Києва складає 4,7% і репрезентує особливий тип міської номінації, за якої назва не відображає об'єктивні властивості об'єктів, їхню локалізацію або історію, а ґрунтується на абстрактних поняттях та асоціаціях: календарно-часових – *вул. Березнева, пров. Березневий, вул. Вереснева, вул. Весняна, вул. Зимова, вул. Літня*,

вул. Листопадна, вул. Лютнева, вул. Серпнева, вул. Січнева, вул. Травнева; метеорологічно-світлових та природно-візуальних – вул. Веселкова, вул. Зоряна, вул. Промениста, вул. Райдужна вул. Світла, вул. Сонячна, вул. Ясна, пров. Ясний; оцінно-емоційних та концептуальних – вул. Дружня, вул. Затишна, вул. Мирна, вул. Надії, вул. Радісна, вул. Справедливості, вул. Тиха, вул. Успішна, вул. Щаслива, пров. Щасливий, вул. Юнацька, вул. Юності; естетичних та сенсорних – пров. Гучний, вул. Живописна, вул. Запашина, вул. Квітуча, вул. Мальовнича, пров. Рясний, вул. Солодкий. Специфіка цих назв полягає в їхній «деїдеологізованості» та спрямованості на створення позитивного психологічного клімату міського середовища.

Топографічний лінгвістичний код відбиває зв'язок назви з особливостями зовнішнього вигляду об'єкта (розміру, конфігурації) та його географічним розташуванням (ландшафт, наближення до певних відомих міських об'єктів). Зазначений спосіб номінації є одним із найдавніших етапів формування міського простору, оскільки базується на прагматичній орієнтації мешканців у природному та архітектурному ландшафті. Нині розглядані найменування переважно властиві урбанонімікону сільських поселень або периферійних районів міста. В ономастичному просторі Києва вони складають лише 2,4%. У межах цього коду зафіксовано мотивати, що називають: рельєфні та ландшафтні орієнтири – вул. Берегова, вул. Гориста, вул. Залісна, вул. Крута, вул. Нагірна, вул. Над'ярна, вул. Низинна, вул. Підгірна, вул. Підлісна, вул. Похла; локаційні та просторові маркери – вул. Верхній Вал, вул. Верхньогірська, вул. Верхньоключова, вул. Загородня, вул. Задорожня, вул. Заканальна, вул. Зовнішня, вул. Нижній Вал, вул. Південна, вул. Північна, вул. Східна, вул. Центральна; конфігураційні характеристики – дорога Велика Кільцева, вул. Західно-кільцева, вул. Кільцева, вул. Кругла, вул. Кутова, вул. Поперечна, вул. Радіальна, вул. Роздільна; дистанційні та межові ознаки – вул. Квартальна, вул. Кінцева, вул. Крайня, вул. Магістральна, вул. Межова, вул. Суміжна; об'єктно-орієнтовані назви – вул. Гаванська, вул. Кар'єрна, вул. Набережна, вул. Озерна, вул. Острівна, вул. Правобережна, вул. Прибережна, вул. Садово-Набережна.

Етнічне лінгвістичне кодування. В урбаноніміконі Києва розглядані номінації становлять близько 0,8% і є кількісно обмеженим, проте семантично та культурно виразним пластом. Вони мають катаяконімну та етнонімну дериваційну основу і виконують передусім ідентифікаційно-меморативну та історико-культурну функції. Домінують лексеми, утворені від назв сучасних народів або національностей: вул. Азербайджанська, вул. Вірменська, вул. Грузинська, пров. Грузинський, вул. Естонська, пров. Естонський, вул. Німецька, пров. Ромський, вул. Чеська. Такі номінації підкреслюють присутність або історичну значущість відповідних етнічних груп у культурному просторі столиці. Зафіксовано мотивати, співвіднесені з давніми етносами та кочовими народами, що кодують глибокі історичні пласти формування етнічного ландшафту України й уво-

дять до сучасного міського простору архаїчні етноніми як знаки історичної тягlostі: вул. Печенізька, вул. Половецька, вул. Сарматська, вул. Скіфська, вул. Татарська, пров. Татарський. Внутрішньоетнічний рівень представлено назвами, пов'язаними з етнографічними групами українців, зокрема вул. Гуцульська та вул. Лемківська. Це підкреслює внутрішню культурну розмаїтість національного ядра в межах міської топонімії.

У мовному просторі Києва назви із **символічним лінгвістичним кодом** становлять кількісно незначний (0,36%), але аксіологічно вагомий пласт. До нього належать номінації, що вербалізують світоглядні цінності та календарно-релігійні орієнтири: вул. Благовіщенська, вул. Єдності, вул. Новорічна, вул. Покровська, вул. Преображенська, вул. Різдвяна. Специфіка цих назв полягає у трансляції базових для української лінгвокультури концептів – єдності, духовності, сакрального часу, оновлення.

Аналіз сучасних назв вулиць та площ столиці свідчить, що процес реформування міського простору ускладнений низкою лінгвістичних та екстралінгвістичних чинників. Серед найбільш релевантних проблем варто виділити такі: 1. Наявність урбанонімів-дублетів у межах одного міста створює суттєві труднощі для навігації та роботи екстрених служб. Це зумовлене приєднанням до міста колишніх приміських поселень, де історично існували локальні назви, які не були повністю уніфіковані після адміністративного розширення. Наприклад, є однойменні вулиці *Вишнева, Квітнева, Липова, Лугова, Малинова, Мисливська, Озерна, Польова, Промениста, Садова, Соснова тощо*. 2. Іншою лінгвістичною перешкодою є існування схожих за звучанням номінацій. Через дію закону «економії мовленнєвих зусиль», містяни схильні відкидати уточнювальні компоненти назв (звання, професії, імена), що зумовлює ідентифікаційний збій: диференціація між вул. *Академіка Ромоданова* та вул. *Ромоданівською*, вул. *Владлена Кузнєцова* та вул. *Анатолія Кузнєцова* або між вул. *Віктора Забіли* та вул. *Наталі Забіли* фактично нівелюється в повсякденному спілкуванні, перетворюючи різні за змістом назви на омонімічні пари. 3. Важливим аспектом дослідження є проблема комунікативної чіткості урбаноніма, оскільки в традиційній топонімії існує нечітке розмежування між одиничними особами та групами осіб у назвах прикметникового типу на *-ськ-*. Спостереження засвідчує, що назви на кшталт вул. *Аркасівської*, вул. *Сулимівської*, вул. *Тереценківської* без відповідних фонових знань створюють семантичну лагуну, адже пересічному мовцеві не зрозуміло, увічнею назва весь рід чи конкретного діяча. 4. Попри активну фазу дерусифікації, у міському просторі зберігаються конфліктні номінації, що потребують додаткової експертної оцінки. Показовим прикладом є вул. *Петра Вершигори*. Її збереження в реєстрі ґрунтується на літературній діяльності постаті, проте ігнорування його приналежності до каральної системи НКВС створює когнітивний дисонанс у сучасному патріотичному дискурсі. Наявність таких назв провокує постійні громадські дискусії та петиційну активність.

Висновки. Мета статті – з'ясувати механізми та чинники створення мовного простору Києва через лінгвістичний код урбанонімів, а також окреслити роль номінативних практик у відтворенні історичної пам'яті та ідентичності міста. У дослідженні застосовано кількісний опис корпусу найменувань у поєднанні із семантичним аналізом, що дає змогу виявити домінуючі коди міського простору та їхні зміни під впливом соціокультурних трансформацій.

Лінгвістичний код столиці функціонує як динамічна система, що відображає перехід від орієнтаційно-прагматичної до ідеологічно маркованої моделі міського простору. Застосування кількісно-семантичного підходу виявило безумовне домінування меморативного коду, який через індивідуальні, групові та подієві назви виступає ключовим інструментом деколонізації та формування оновленої історичної пам'яті. Поряд із традиційним локативним та об'єктно-орієнтованим кодуванням, у сучасному урбаноніміконі спостерігаємо

тенденцію до посилення натуралістичного та умовного кодів, що свідчить про запит суспільства на гуманізацію та деідеологізацію периферійних зон міста. Водночас виявлені системні проблеми – наявність назв-дублетів, фонічна подібність антропонімів та семантичні лакуни прикметникових назв – підкреслюють необхідність подальшої лінгвістичної експертизи для забезпечення комунікативної чіткості міського простору. Отже, реалізовані стратегії номінації не лише впорядковують територію, а й стають активним засобом ретрансляції національних цінностей та конструювання сучасної ідентичності Києва.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в поглибленому аналізі мотиваційних моделей новітніх урбанонімів, вивченні рецепції перейменувань у мовній свідомості мешканців, порівняльному зіставленні урбанонімних процесів різних міст України, а також використанні цифрових методів для візуалізації історико-семантичних шарів міського ландшафту.

Література:

1. Титаренко А. А. Місце урбанонімів у загальній класифікації онімів. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*, 9(2), 2013, 171-180. <https://doi.org/10.31812/filstd.v9i2.470>
2. Торчинський М. М. Структура онімного простору української мови : монографія. Хмельницький: Авіст, 2008. 550 с.
3. Ратушняк О. М. До питання критеріїв перейменування вулиць і населених пунктів. Перейменовальні процеси в топоніміці як ціннісний вибір українського суспільства. *Матеріали Всеукраїнської науковопрактичної конференції*. Миколаїв : ФОП Жаган, 2015. С. 91–92.
4. Андрощук К. М. Урбанонімія Вінниці у контексті деколонізації і дерусифікації (третья хвиля перейменувань 2022 р.). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2023. № 62. Т. 1. С. 13-16.
5. Негер О. Б. Сучасна офіційна урбанонімія міста Ужгорода. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія*. Вип. 1 (45), 2021. С. 327–333. [https://doi.org/10.24144/2663-6840.2021.1.\(45\).327-333](https://doi.org/10.24144/2663-6840.2021.1.(45).327-333)
6. Тищенко О. М. Топоніміка Комишанського краю Херсонської області. *Українська мова*. 2010. № 1. С. 46–50.
7. Удовенко Л. О. Урбанонімі антропонімного походження на мапі сучасного Харкова. 2020. Електронний ресурс. URL: <https://periodicals.karazin.ua/uahistory/article/view/16258>
8. Яцків Р. Й. До питання про урбанонімі Дрогобича. 2013. Електронний ресурс. URL: http://dspu.edu.ua/native_word/wp-content/uploads/2016/04/2013-40.pdf
9. Желєзняк І. М. Київський топонімікон. Київ : Кий, 2014. 424 с.
10. Пономаренко Л. А., Різник О. О. Київ. Короткий топонімічний довідник : довідкове видання. Київ : Павлім, 2003. 124 с.
11. Гирич І. Б. Топонімія Києва як відбиття історичної пам'яті. *Пам'ятки України : Історія та культура. Науковий часопис*. 2014. №5. С. 62–71.
12. Данильчук Д. В. Екзотопонімія як джерело мотивації урбанонімів міста Києва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 10 : Проблеми граматики і лексикології української мови*. 2011. Вип. 7. С. 195–198. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3\(9\)-104-130](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3(9)-104-130)
13. Кравченко О. М. Топонімічні перейменування пострадянського Києва: символіка й ідентичність. *Наукові записки НаУКМА. Історичні науки*. 2019. Т. 2. С. 63–70.
14. Савчук Н. М. Мовна мотивація урбанонімів Києва: лексико-семантичний аналіз. Вінниця : Видавництво ВНАУ, 2018. 140 с.
15. Андрейчук Н. І. Лінгвокультурний код як антропоцентрична модель буття (на матеріалі української мови) : дис. ... канд. філол. наук. Львів : НУ «Львівська політехніка», 2010. 215 с.
16. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. М-во освіти і науки України, Львів. Нац. Ун-т ім. І. Франка. Київ : Довіра, 2007. 208 с.
17. Ключник Т. О. Поняття коду в лінгвістичних студіях. *Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. Серія «Механізми функціонування та проблеми реалізації законодавства про адміністративні правопорушення»*. 2021. № 3 (30). С. 113–118.
18. Савченко Л. В. Феномен етнокодів духовної культури у фразеології української мови: етимологічний та етнолінгвістичний аспекти. Сімферополь : Доля, 2013. 600 с.
19. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008, 712 с.
20. Снитко О. С. Коды культуры і мовній дієності. *Studia Linguistica*. Збірник наукових праць КНУ ім. Т. Шевченка. 2008. С.115–121.
21. Вулиці міста Києва : офіційний довідник (Додаток до рішення Київської міської ради від 22.01.2015 № 34/899). Київ, 2015. 324 с. URL: <https://kyivcity.gov.ua/img/item/general/167.pdf>

22. Перелік вулиць у місті Києві, які перейменовані протягом 2014–2021 років. URL: <https://kyivcity.gov.ua/img/item/general/9844.pdf>

23. Перелік вулиць у місті Києві, які перейменовані протягом 2022–2023 років. URL: <https://kyivcity.gov.ua/img/item/general/9845.pdf>

References:

1. Tytarenko, A. A. (2013). Mistse urbanimiv u zahalnoi klasyfikatsii onimiv. *Filolohichni studii: Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 9(2), 171–180. <https://doi.org/10.31812/filstd.v9i2.470>. [in Ukrainian].

2. Torchynskyi, M. M. (2008). *Struktura onimnoho prostoru ukrainskoi movy: monohrafiia*. Khmelnytskyi: Avist, 550 p. [in Ukrainian].

3. Ratushniak, O. M. (2015). Do pytannia kryteriiv pereimenuvannia vulyts i naselenykh punktiv. In *Pereimenuvalni protsesy v toponimisti yak tsinnisnyi vybir ukrainskoho suspilstva: Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. Mykolaiv: FOP Zhahan. 91–92. [in Ukrainian].

4. Androshchuk, K. M. (2023). Urbanonimiia Vinnytsi u konteksti dekolonizatsii i derusyfikatsii (tretia khvyliia pereimenuvan 2022 r.). *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Serii: Filolohiia*, 62, 13–16. [in Ukrainian].

5. Neher, O. B. (2021). Suchasna ofitsiina urbanonimiia mista Uzhhoroda. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: Filolohiia*, 1(45), 327–333. [https://doi.org/10.24144/2663-6840.2021.1.\(45\).327-333](https://doi.org/10.24144/2663-6840.2021.1.(45).327-333). [in Ukrainian].

6. Tyshchenko, O. M. (2010). Toponimika Komyskanshokoho kraiu Khersonskoi oblasti. *Ukrainska mova*, (1), 46–50. [in Ukrainian].

7. Udovenko L. (2020). Urbanonimy antroponimnoho pokhodzhennia na mapi suchasnoho Kharkova. Elektronnyi resurs. URL: <https://periodicals.karazin.ua/uahistory/article/view/16258> [in Ukrainian].

8. Yatskiv R. Y. (2013). Do pytannia pro urbanonimy Drohobycha. Elektronnyi resurs. URL: http://dspu.edu.ua/native_word/wp-content/uploads/2016/04/2013-40.pdf [in Ukrainian].

9. Zheliezniak, I. M. (2014). *Kyivskiy toponimikon*. Kyiv: Kyi. 424 p. [in Ukrainian].

10. Ponomarenko, L. A., & Riznyk, O. O. (2003). *Kyiv. Korotkyi toponimichnyi dovidnyk*. Kyiv. Short toponymic guide. Pavlim. 124 p. [in Ukrainian].

11. Hyrych, I. B. (2014). Toponimiia Kyieva yak vidbytta istorichnoi pamiaty. *Pamiatky Ukrainy: Istoriia ta kultura*, 5, 62–71. [in Ukrainian].

12. Danylchuk, D. V. (2011). Ekzotoponimy yak dzherelo motyvatsii urbanonimiv mista Kyieva. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 10: Problemy hramatyky i leksykologii ukrainskoi movy*, 7, 195–198. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3\(9\)-104-130](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3(9)-104-130). [in Ukrainian].

13. Kravchenko, O. M. (2019). Toponimichni pereimenuvannia postradianskoho Kyieva: Symvolika y identychnist. *Naukovi zapysky NaUKMA. Istorychni nauky*, 2, 63–70. [in Ukrainian].

14. Savchuk, N. M. (2018). Movna motyvatsiia urbanonimiv Kyieva: leksyko-semantychnyi analiz. Vinnytsia : Vydavnytstvo VNAU, 140 p. [in Ukrainian].

15. Andreichuk N. I. Lihvokulturnyi kod yak antropotsentrychna model buttia (na materialy ukrainskoi movy) : dys. ... kand. filol. nauk. Lviv : NU "Lvivska politekhnika", 2010. 215 p. [in Ukrainian].

16. Batsyevych F. S. Slovnnyk terminiv mizhkulturnoi komunikatsii [Dictionary of terms of intercultural communication]; Ministry of Education and Science of Ukraine, I. Franko Lviv. nat. Univ. Kyiv : Dovira, 2007. 205 p. [in Ukrainian]

17. Kliuchnyk T. O. Poniattia kodu v lnhvistychnykh studiiakh. Naukovyi visnyk MDU imeni V.O. Sukhomlynskoho. Serii "Mekhanizmy funktsionuvannia ta problemy realizatsii zakonodavstva pro administratyvni pravoporushennia". 2021. № 3 (30). 113–118. [in Ukrainian].

18. Savchenko L. V. Fenomen etnokodiv dukhovnoi kultury u frazeolohii ukrainskoi movy: etymolohichni ta etnolnhvistychnyi aspekty. Simferopol : Dolia, 2013. 600 p. [in Ukrainian].

19. Selivanova O. O. Suchasna lnhvistyka: napriamy ta problemy : pidruchnyk. Poltava : Dovkillia-K, 2008, 712 p. [in Ukrainian].

20. Snytko O. S. Kody kultury i movnii disnosti. *Studia Linguistica*. Zbirnyk naukovykh prats KNU im. T. Shevchenka. 2008. 115–121. [in Ukrainian].

21. Vulytsi mista Kyieva: Ofitsiinyi dovidnyk (Dodatok do rishennia Kyivskoi miskoi rady vid 22.01.2015 № 34/899). (2015). Kyiv. <https://kyivcity.gov.ua/img/item/general/167.pdf>. [in Ukrainian].

22. Perelik vulyts u misti Kyievi, yaki pereimenuvani protiahom 2014–2021 rokiv. (n.d.). <https://kyivcity.gov.ua/img/item/general/9844.pdf> [in Ukrainian].

23. Perelik vulyts u misti Kyievi, yaki pereimenuvani protiahom 2022–2023 rokiv. (n.d.). <https://kyivcity.gov.ua/img/item/general/9845.pdf> [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 24.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАЗОВИХ ДІЄСЛІВ В КІНЕМАТОГРАФІЧНОМУ ДИСКУРСІ ЯК ХОСТИНГОВОМУ ДЛЯ ЮРИДИЧНОГО

Лобзова Світлана Леонідівна,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійського усного і писемного мовлення
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
ORCID ID: 0000-0002-8050-7519

Чирва Тетяна Дмитрівна,

вчитель англійської мови вищої категорії, старший вчитель
Харківського ліцею № 93
ORCID ID: 0000-0003-3890-346x

У статті досліджується функціонування фразових дієслів у кінематографічному дискурсі як хостинговому середовищі для юридичного дискурсу. Матеріалом дослідження слугує англійськомовний серіал "The Lincoln Lawyer", який репрезентує сучасний аудіовізуальний правовий наратив і відображає особливості інтеграції професійної комунікації в масову культуру. Метою роботи є визначення ролі фразових дієслів у процесах адаптації, семантичної трансформації та прагматичної організації юридичного мовлення в межах кінематографічного тексту. У ході аналізу встановлено, що юридичний дискурс у кіно не відтворюється у своїй канонічній, формалізованій формі, а зазнає істотної модифікації, зумовленої необхідністю забезпечення доступності та зрозумілості для широкої аудиторії. У цьому процесі фразові дієслова виконують вагомий роль, слугуючи засобом балансування між професійною точністю та комунікативною ефективністю. Їхні значення формуються під впливом інституційного контексту, ситуативних ролей комунікантів і прагматичних інтенцій мовців. У межах судового процесу фразові дієслова реалізують процедурно-організаційну, структуруючу та фасилітативну функції, концептуалізуючи правові дії як динамічні процеси. В інституційному спілкуванні поза судом – прагматично-організаційну та фасилітативну функції, забезпечуючи координацію, планування та стратегічну взаємодію між учасниками. У неінституційному дискурсі фразові дієслова виконують інтерперсональну й фасилітативну функції, сприяючи спрощенню складних юридичних понять для нефакхівців. У результаті доведено, що фразові дієслова є вагомим механізмом інтеграції спеціалізованого юридичного дискурсу в кінематографічний текст і відіграють ключову роль у формуванні автентичного мовного образу юридичної професії в масовій культурі, а також підвищують ефективність сприйняття правового контенту аудиторією.

Ключові слова: фразові дієслова, інтердискурсивність, хостинговий дискурс, кінематограф, юридичний дискурс.

Lobzova Svitlana, Chyrva Tetyana. Functions of phrasal verbs in cinematographic discourse as a hosting discourse for legal one

The article investigates the functioning of phrasal verbs in cinematic discourse as a hosting environment for legal discourse. The study is based on the analysis of the English-language television series "The Lincoln Lawyer", which serves as a representative example of contemporary audiovisual legal narrative. The research aims to determine how phrasal verbs contribute to the adaptation, transformation, and pragmatic organization of legal communication within a cinematographic discourse. The findings demonstrate that legal discourse in cinematic texts does not reproduce its canonical, highly formalized structure. Instead, it undergoes semantic and pragmatic modification in order to ensure accessibility for a broad audience. In this process, phrasal verbs perform a system-forming function, acting as linguistic tools that balance professional accuracy with communicative clarity. Their contextual meanings are shaped by situational roles, institutional settings, and communicative intentions of the participants. In courtroom interactions, phrasal verbs perform procedural-organisational, structuring, and facilitative functions, conceptualizing legal processes as dynamic actions or movements. In institutional communication outside the courtroom, they serve pragmatic-organisational and facilitative functions, optimizing professional interaction. In non-institutional dialogues, particularly between lawyers and clients, phrasal verbs fulfill interpersonal and facilitative roles, reducing psychological distance and simplifying complex legal realities. The study concludes that phrasal verbs constitute an important element in the integration of specialized legal discourse into cinematic narrative, contributing to authenticity, accessibility, and pragmatic flexibility in mass-cultural representations of the legal profession.

Key words: phrasal verbs, interdiscursivity, hosting discourse, cinematography, legal discourse.

Вступ. Сучасна лінгвістика дедалі активніше звертається до аналізу мовлення в умовах масової комунікації, зокрема кінематографічного дискурсу, який поєднує ознаки художнього, інституційного та розмовного мовлення. Особливий інтерес у цьому контексті становлять серіали юридичної тематики, де професійна мова права функціонує не автономно, а в межах ширшого наративного простору, пристосованого до сприйняття масової аудиторії. Одним із таких при-

кладів є англійськомовний серіал «Лінкольн для адвоката», в якому юридичний дискурс реалізується через кінематографічний наратив і активно взаємодіє з елементами розмовної англійської мови.

Актуальність цього дослідження зумовлена необхідністю вивчення фразових дієслів як вагомого засобу мовної фасилітації юридичного змісту в кінематографічному дискурсі. Фразові дієслова, будучи однією з найдинамічніших і семантично гнучких одиниць

англійської мови, виконують не лише номінативну, а й прагматичну, експресивну та дискурсивну функції. У юридичних серіалах вони слугують інструментом адаптації спеціалізованої правової інформації до умов повсякденного спілкування, знижуючи термінологічну складність і забезпечуючи ефективну комунікацію між персонажами різного соціального та професійного статусу. Попри значну кількість досліджень фразових дієслів у загальномовному та корпусному аспектах, їх функціонування в кінематографічному дискурсі як «хостинговому» середовищі для юридичного мовлення досі залишається недостатньо вивченим.

У сучасній лінгвістиці фразові дієслова активно досліджуються в межах когнітивного (D. Bolinger, B. Lindner), функційно-семантичного (R. Dirven, S. Gries) та корпусного підходів, де увага зосереджується на їхній полісемії, метафоричності та варіативності вживання. У працях, присвячених дискурсивному аналізу, зокрема в межах прагмалінгвістики та теорії дискурсу (N. Fairclough, T. van Dijk), підкреслюється роль мовних засобів у конструюванні соціальної реальності та інституційної комунікації. Водночас дослідження юридичного дискурсу (V. Bhatia, P. Tiersma) переважно зосереджені на його формалізованих жанрах і термінологічній системі, залишаючи поза увагою його функціонування в масово-культурних формах, зокрема в аудіовізуальних медіа. У межах кінематографічного дискурсу (C. Taylor, J. Chaume) акцент робиться на мультимодальності, наративності та адаптаційних механізмах, однак роль конкретних мовних одиниць, зокрема фразових дієслів, у процесі трансформації спеціалізованого дискурсу залишається недостатньо висвітленою. Таким чином, у науковій літературі простежується розрив між дослідженнями фразових дієслів як лексико-семантичного явища та аналізом їх функціонування в конкретних дискурсивних середовищах, зокрема в кінематографічному юридичному наративі. Саме цій прогалині і присвячено подане дослідження.

Об'єктом дослідження є фразові дієслова англійської мови в кінематографічному дискурсі. Предметом дослідження є функціональні особливості фразових дієслів у межах юридичного дискурсу, реалізованого в кінематографічному середовищі англійського серіалу «Лінкольн для адвоката». Метою роботи є виявлення функціонального призначення фразових дієслів у кінематографічному дискурсі як засобу мовної репрезентації та фасилітації юридичної комунікації. Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких задач: 1) уточнити теоретичне та методологічне підґрунтя для проведення дослідження; 2) відібрати текстові фрагменти із обраного для аналізу серіалу, в яких функціонують фразові дієслова для фасилітації юридичної комунікації; 3) класифікувати фразові дієслова за їх структурними та функціональними характеристиками залежно від типу комунікативної ситуації; 4) з'ясувати роль фразових дієслів у зниженні термінологічної складності та підвищенні комунікативної ефективності юридичного мовлення. Практична значущість роботи полягає в можливості використання

отриманих результатів у курсах з лексикології англійської мови, дискурсології, аудіовізуального перекладу, а також у практиці викладання англійської мови професійного спрямування.

Матеріал і методи. Матеріалом дослідження слугували 45 фразових дієслів, що відібрані з перших двох сезонів англійського серіалу «Лінкольн для адвоката» і функціонують у юридично релевантних комунікативних ситуаціях. Методологічну основу роботи становлять метод суцільної вибірки, описовий метод, контекстуальний аналіз, семантико-прагматичний аналіз, а також елементи дискурсивного аналізу, що дозволяють врахувати комунікативні умови функціонування фразових дієслів. З огляду на випадки нетипового або контекстуально зумовленого тлумачення значень, у роботі враховано перекладацькі інтерпретації, зафіксовані в українськомовних субтитрах серіалу. Звернення до перекладу дозволяє зіставити оригінальні значення фразових дієслів із їхніми функціональними відповідниками в цільовій мові та уточнити їхню семантико-прагматичну реалізацію в конкретних дискурсивних умовах. Наукова значущість дослідження полягає в поглибленні уявлень про функціонування фразових дієслів у кінематографічному дискурсі та уточненні їх ролі як засобу інтеграції юридичного дискурсу в масову комунікацію.

Теоретичне підґрунтя. У сучасному мовознавстві та дискурс-аналізі одним з ключових є поняття інтердискурсивності – взаємопроникнення дискурсів, коли один тип дискурсу вміщується або функціонує в межах іншого, породжуючи нові змісти та функції [1]. У цьому дослідженні такими дискурсами є кінематографічний та юридичний.

У кінематографічному дискурсі домінують іконічні знаки і стилізована розмовна мова, об'єднані естетичною функцією [2; 3; 4]. Юридичний дискурс, навпаки, належить до офіційних типів дискурсу, який функціонує в межах правової системи та орієнтується на регулювання соціальних відносин, тлумачення норм і прийняття рішень, що мають юридичну силу [5; 6; 7]. На відміну від естетичного дискурсу, різновидом якого є кінематографічний і який прагне до вираження суб'єктивного досвіду, емоційної взаємодії та відкритої інтерпретації [8], офіційний дискурс, до якого належить юридичний, характеризується точністю, формальністю, стандартизованістю, логічною структурованістю, а також нормативністю [7].

Нерідко кінематографічний та юридичний дискурси співіснують, наприклад, у фільмах і серіалах на юридичну тематику, де відбувається «вбудування» юридичного дискурсу – мови судових дебатів, юридичних процедур, професійного жаргону – у художню тканину кінематографічного продукту. Однак, у цьому випадку юридичний дискурс не зберігає повністю свою первісну форму, а пристосовується до вимог художнього нарративу, зазнає стилістичної, жанрової й функціональної модифікації. Як зазначає М. Бахтін [9], кожен художній текст є поліфонічним, тобто таким, що включає множинність голосів і позицій. Так, у межах кінематографічного продукту юридичні сцени постають не лише

як імітація правового процесу, а як естетично модульовані епізоди, що орієнтовані на глядацьке сприйняття. Під впливом жанрових канонів кінофільму юридичний дискурс зазнає трансформації – і в лексичному плані (наприклад, активне використання фразових дієслів), і в прагматичному (зміна інтенцій, посилення конфліктності, емоційне забарвлення тощо).

З огляду на вищезазначене і виходячи з поняття хостингу в ІТ сфері як послуги надання дискового простору, підключення до мережі та інших ресурсів для розміщення фізичної інформації на сервері, ми визначаємо хост-дискурс (або хостинговий дискурс) як домінуючий дискурсивний простір, який виконує роль «контейнера» або «рамки» для іншого – «вбудованого» – дискурсу. З огляду на обраний в цій роботі матеріал дослідження – англомовний серіал «Лінкольн для адвоката» – таким хост-дискурсом виступає кінодискурс, що не лише «вміщує» юридичний дискурс, а й визначає спосіб його подання, інтерпретації та емоційного сприйняття. Ідея «вбудованості» одного дискурсу в інший корелює з поняттями *embedded discourse* та *framed discourse*, що розглядаються в сучасних дослідженнях дискурсу як способи організації складних комунікативних структур (див., напр., праці Т. А. ван Дейка [10]). Таким чином, введення терміна «хостинговий дискурс» є спробою уточнити й концептуалізувати вже наявні теоретичні підходи, акцентуючи увагу на ролі домінуючого дискурсивного середовища у формуванні змісту та прагматики вбудованого дискурсу.

Англійська мова має дві альтернативні системи дієслів:

1) фразові дієслова, які складаються з основного дієслова (наприклад, *to come, to go, to take, to throw*) та адвербіальної або прийменникової частини (наприклад, *in, off, up*) і характеризуються сильною внутрішньою цілісністю [11]. Фразові дієслова є однією з найчастотніших конструкцій англійської мови [12]. Вони становлять невід’ємну частину її «ядра» протягом усієї історії [13];

2) прості дієслова (наприклад, *to depart, to return*), які переважно мають романське походження й часто виступають синонімічними альтернативами фразовим дієсловам [14].

Корпусні дослідження демонструють, що найбільш уживані фразові дієслова характерні насамперед для розмовного мовлення та художньої літератури, тоді як у новинах і академічному дискурсі їх значно менше [15]. Дані Британського національного корпусу підтверджують, що у розмовному мовленні фразові дієслова трапляються у 10 разів частіше, ніж у медичних академічних текстах, і більше ніж у 5 разів частіше, ніж в адміністративних текстах [16].

Це, однак, не означає, що в інших типах дискурсу вони не використовуються. Фразові дієслова проникають в усі типи дискурсів, але де б вони не функціонували, значна їхня частина тяжіє до розмовного, неформального регістру, наприклад, *bum around, freak out, piss off*. Вони сприймаються як «не досить правильні, невишукані, і є характерними для усного мов-

лення», що іноді оцінюються як «не досить правильне» чи «неосвічене мовлення». Подібні оцінки мають давню традицію: ще С. Джонсон у своєму “Dictionary of the English Language” позначав окремі фразові дієслова як “improper”, “low”, “common”, “barbarous”, “vulgar”, “less elegant” [17, с. 55].

Безпосереднім наслідком існування двох альтернативних систем дієслів в англійській мові є те, що мовцеві доводиться обирати між простим дієсловом та фразеологічною формою, які відрізняються за походженням і етимологією [13], але належать до одного й того ж концептуального поля. Однак, незважаючи на їхню семантичну близькість, між ними може виникати різниця – «якою б великою чи незначною вона не була» [18, с. 227].

Теоретично, вибір форми дієслова може створювати різні лінгвістичні ефекти в дискурсі, а отже – підбиратися відповідно до комунікативних завдань мовця. Якщо, як стверджує неофіртіанський підхід, «у кожному положенні може потрапити майже будь-яке слово» [19, с. 109], то добір лексичних ресурсів можна трактувати як важливий інструмент досягнення певних комунікативних цілей. Це особливо актуально для спеціалізованої сфери юридичного дискурсу, зануреного в кінематографічний.

Результати і обговорення. Як засвідчує корпус зібраних прикладів, у досліджуваному серіалі активно функціонують фразові дієслова з такими адвербіальними / прийменниковими компонентами: 1) *off* (*tip off, back off*); 2) *on* (*take on, wear on, kick on, lean on, lay on*); 3) *out* (*throw out, be out, guess out, rat out*); 4) *up* (*give up, pop up, glove up, put up, set up, pump up*); 5) *away* (*put away*); 6) *down* (*do down, come down*).

Наявність саме цих часток свідчить про те, що кінематографічний дискурс активно покладається на найпродуктивніші та найбільш багатозначні фразові конструкції, які забезпечують: 1) конденсацію змісту (наприклад, *throw out* як короткий відповідник до *dismiss a case*); 2) експресивність та динамічність діалогів (багато фразових дієслів транслюють метафоричне значення); 3) відтворення автентичного мовлення юристів і правоохоронців, де фразові дієслова є типовими для неформального професійного спілкування.

Таким чином, важливою ознакою фразових дієслів серіалу є не розмаїття часток, а їх цілеспрямоване, систематичне використання для позначення ключових юридичних і розмовно-побутових дій, що визначають комунікативну специфіку серіалу.

Цікавим є той факт, що лише невелика частина фразових дієслів у серіалі функціонує в узуальному / словниковому значенні. Наприклад, у наведеному нижче прикладі поліція умовляє підозрюваного здати того, хто замовив вбивство, і використовує фразове дієслово *give up*:

(1) *Just give it up* (Season 1, episode 2).

Це значення закріплене у словниках сучасної англійської мови: “to allow yourself or someone else to be caught by the police or enemy soldiers” [20].

Переважна більшість фразових дієслів, що використовуються в досліджуваному серіалі, функціону-

ють у контекстуальному значенні, що не закріплене у словниках. Верифікація здійснювалася за авторитетними словниками “Longman Dictionary of Contemporary English” [20] та “Cambridge Dictionary” [21].

У наступному прикладі головний герой – адвокат за фахом – розмовляючи зі своїм помічником, використовує фразове дієслово *pump up*:

(2) *May be Alex Grant pumped him up?* (Season 2, episode 3).

У цьому епізоді персонажі обговорюють можливість фальсифікації доказів у справі, зокрема припущення про те, що підозрюваному могли бути навмисно підкинуті інкримінувальні матеріали. Саме в цьому контексті фразове дієслово інтерпретується як натяк на штучне «створення» доказової бази проти особи. Зазначимо, що в україномовних субтитрах, виконаних професійним перекладачем, це висловлювання передано відповідно до такого розуміння ситуації – як «підкинути докази». Автори дослідження погоджуються з цією інтерпретацією, оскільки вона ґрунтується на ширшому сюжетному контексті сцени. Водночас варто підкреслити, що подібне значення *pump up* не є типовим і не зафіксоване у словниках сучасної англійської мови [20; 21], що дозволяє трактувати його як контекстуально зумовлене семантичне розширення в межах юридичного кінематографічного дискурсу.

Як засвідчує проведений аналіз, фразові дієслова в аналізованому серіалі переважно функціонують в трьох основних контекстах:

- 1) в інституційному спілкуванні у судовому процесі;
- 2) в інституційному спілкуванні поза судового процесу;
- 3) в неінституційному спілкуванні.

У цих контекстах фразові дієслова виконують системно організовані функції. У цьому дослідженні розрізняються процедурно-організаційна функція (забезпечує вербальне оформлення процедур, фіксацію їх послідовності і сприяє реалізації нормативно визначених дій у межах професійної комунікації), структуруюча функція (спрямована на організацію внутрішньої логіки дискурсу, встановлення зв'язків між його частинами та маркування переходів між окремими етапами або смисловими блоками), фасилітативна функція (забезпечує оптимізацію комунікації через мовну економію та зниження термінологічної складності), інформативно-оцінна функція (гарантує передачу інформації разом із соціальною оцінкою), прагматично-координаційна функція (полягає в узгодженні дій учасників) та інтерперсональна/регулятивна функція (забезпечує керування взаємодією і поведінкою співрозмовників). Критеріями виділення цих функцій слугують відповідно їхня співвіднесеність із процесуальними діями, здатність структурувати дискурс, рівень компресії змісту, наявність оцінної конотації, орієнтація на спільну діяльність та вплив на емоційно-поведінкову сферу комунікантів.

Розглянемо функції фразованих дієслів в кожному контексті окремо.

Інституційне спілкування у судовому процесі. У цьому контексті фразові дієслова виконують низку

функцій. Продемонструємо кожен з них на конкретних прикладах.

Приклад 1.

(3) *Let's wear on* (Сезон 1, серія 6).

У вислові *Let's wear on*, який адвокат захисту адресує адвокату відповідача на початку судового засідання, фразове дієслово *wear on* набуває нестандартного, контекстуально мотивованого значення. У словниковому вжитку *wear on* означає «тягнутися» або «повільно минати» (здебільшого про час), а також «виснажувати» [20; 21]. Однак у цьому епізоді воно зовсім не передає цих значень. Натомість *wear on* функціонує як елемент професійної комунікації, що означає «починати розгляд справи в суді» (тут і надалі інтерпретація значень фразових дієслів здійснюється з опорою на професійний переклад в україномовних субтитрах та власний контекстуальний аналіз авторів).

Таке використання демонструє контекстуальну метафоризацію фразового дієслова. Судовий процес сам по собі часто сприймається як тривалий і виснажливий, тому вислів *wear on* мимоволі викликає асоціацію з поступом крізь тривалу процедуру: ніби час і процес «рухаються», а разом з ними повинні рухатися й учасники засідання. Це дозволяє адвокату ненав'язливо й коротко позначити перехід до наступного кроку (від досудового до судового розгляду) – без надмірної офіційності й довгих конструкцій на кшталт «перейти до стадії судового розгляду» або «розпочати розгляд справи по суті». Виходячи з цього, фразове дієслово виконує процедурно-організаційну та структуруючу функції, організовуючи перебіг комунікації та задаючи її подальшу логіку. Крім того, уживання *wear on* виконує фасилітативну функцію: адвокат спрямовує розмову в потрібне русло, сигналізує про необхідність продовжувати роботу та підтримує робочий темп судової комунікації. У цьому сенсі фразове дієслово стає елементом професійного жаргону, зрозумілим учасникам правового процесу, та відображає неформальну динаміку їхньої взаємодії.

Приклад 2.

(4) *“Ok, so Mitchel Bondurant was gonna rat Alex Grant out to the fed?”* (Сезон 2, серія 2).

У даному фрагменті фразове дієслово *rat out* виконує яскраво виражену інформативно-оцінну функцію, притаманну розмовному американському юридичному дискурсу. У стандартних словниках *rat out* фіксується як розмовне, інколи зневажливе дієслово зі значенням «донести», «настукати», «зрадити, повідомивши правоохоронцям інформацію про когось» [20; 21].

У контексті сцени адвокат ставить уточнювальне запитання свідкові в суді, намагаючись прояснити мотиви та зв'язки між підозрюваним і Алексом Грантом, якого вже давно підозрюють в кримінальній діяльності і кого адвокат своєю тактикою захисту в суді хоче зробити альтернативним підозрюваним. Уживаючи *rat out*, адвокат відтворює внутрішню лексику кримінального середовища – саме так самі злочинці позначають донос, особливо якщо він спрямований проти власного «кола». Завдяки своїй сильній негативній конотації,

фразове дієслово передає соціальну оцінку. Адвокат не просто запитує, чи Бондурант «повідомив» чи «свідчив» – він транслює соціально забарвлене ставлення до цього типу дій, властиве злочинному світу.

Інституційне спілкування позасудового процесу. У цьому контексті фразові дієслова також виконують низку функцій. Продемонструємо кожну з них на конкретних прикладах.

Приклад 3.

(5) *Maybe there is a way to get his phone without tipping anybody off* (Епізод 1, серія 1).

Хоча словникове значення *tip off* зазвичай подається як «таємно попередити когось» [20; 21], у серіалі воно знає помітного контекстуального переосмислення. У цьому епізоді поліцейський говорить із прокурором про необхідність отримати телефон підозрюваного так, щоб той про це не здогадався. Отже, *tip off* набуває значення «насторожити», «сполохати», «дати зрозуміти про наміри» – і саме це значення нейтралізується у формулі *without tipping anybody off*, тобто «так, щоб ніхто нічого не запідозрив».

У цьому контексті фразове дієслово реалізує насамперед прагматично-організаційну функцію, оскільки воно використовується для узгодження спільних дій учасників розслідування та вербалізації тактичного принципу їхньої взаємодії – необхідності діяти приховано. Водночас воно виконує фасилітативну функцію, стисло кодує складну професійну інтенцію (уникнення передчасного розкриття інформації) в компактній і зрозумілій формі. Через це *tip off* виступає ефективним інструментом оптимізації комунікації, характерним для інституційного юридичного дискурсу, де мовні засоби слугують не лише передачі змісту, а й організації стратегічної взаємодії.

Приклад 4.

(6) *The only thing I'll regret is not putting this guy away* (Сезон 1, серія 5).

У цьому фрагменті фразове дієслово *put away* функціонує як одиниця професійно-юридичного мовлення з виразним метафоричним потенціалом. У буквальному, узуальному значенні *put away* означає «прибрати», «відкласти», «покласти на місце» [20; 21], однак у кримінально-правовому дискурсі воно набуває фразеологічно закріпленого значення «ув'язнити», «посадити до в'язниці». У наведеному контексті прокурор говорить адвокату про злочинця, якого йому не вдалося засудити, і формулює це як найбільше професійне жалкування. Метафоричне осмислення «прибрати когось подалі» створює образ ізоляції небезпечної особи із соціального простору, що дозволяє передати складну правову дію через просту побутову модель.

З погляду функціональної типології, *put away* реалізує насамперед процедурно-організаційну функцію, оскільки позначає результат конкретної юридичної дії – позбавлення волі як завершального етапу кримінального переслідування. Водночас воно виконує інформативно-оцінну функцію, адже не лише передає факт (ув'язнення), але й імпліцитно відображає професійне ставлення мовця до цього процесу як до

необхідного «усунення загрози». Крім того, фразове дієслово має виразну фасилітативну функцію, оскільки забезпечує мовну економію: складна юридична процедура кодується в компактній, зрозумілій і комунікативно ефективній формі. Таким чином, *put away* виступає метафоричним інструментом юридичного дискурсу, який одночасно організує зміст, передає оцінку та оптимізує комунікацію.

Неінституційне спілкування. У цьому контексті фразові дієслова також виконують низку функцій. Продемонструємо кожну з них на конкретних прикладах.

Приклад 5.

(7) *Trevor; back off* (Сезон 1, серія 6).

У репліці *Trevor; back off* фразове дієслово *back off* виконує важливу інтерперсональну/регулятивну функцію, характерну для мовлення професіоналів, які мають утримувати контроль над емоційно напруженою ситуацією. У буквальному значенні *back off* означає «відступити назад», «відійти» [20; 21]. Однак у розмовному контексті, особливо в ситуаціях конфлікту, воно набуває метафоричного значення – «заспокойся», «вгамуйся», «припини нападати».

У цьому епізоді адвокат звертається до свого клієнта – емоційно нестабільного підозрюваного у вбивстві. Клієнт звинувачує адвоката у можливій причетності до підкупу присяжного, і ситуація швидко загострюється. Фраза *back off* тут не має нічого спільного з фізичною дистанцією; вона регулює емоційну дистанцію, зупиняє ескалацію конфлікту і повертає розмову в конструктивне русло. У межах цієї ж функції фразове дієслово виконує роль маркера професійної позиції адвоката, який утверджує свою домінуючу роль у комунікації та не допускає зміщення ролей.

Крім того, *back off* виконує фасилітативну функцію, оскільки забезпечує мовну економію: складна директива («припини звинувачувати мене й заспокойся») редукується до короткої, чіткої і комунікативно ефективної форми, що є особливо важливим у стресовій ситуації. Також у цьому прикладі наявна інформативно-оцінна функція, адже вибір саме цього фразового дієслова імпліцитно передає негативну оцінку поведінки клієнта як надмірно агресивної або неприйнятної.

Отже, *back off* у цьому контексті виступає не лише засобом вираження дії, а багатофункціональним комунікативним інструментом, який поєднує регуляцію взаємодії, оцінку поведінки та оптимізацію мовлення.

Приклад 6.

(8) *We need to cover this up before it reaches the DA* (Сезон 2, епізод 5).

У цьому фрагменті фразове дієслово *cover up* використовується адвокатом у розмові з клієнтом поза межами формальної судової процедури. У буквальному значенні *cover up* означає «накрити», «прикрити щось фізично» [20; 21]. У даному випадку воно функціонує в метафоричному значенні – «приховати інформацію», «не допустити її публічного розголошу».

У наведеному контексті *cover up* не апелює до емоційного стану співрозмовників, а функціонує як інструмент організації професійної дії в межах

юридичної стратегії. Воно вербалізує контроль над інформаційними потоками та орієнтацію на мінімізацію правових ризиків у ситуації потенційного втручання прокуратури.

З погляду запропонованої типології, фразове дієслово *cover up* реалізує насамперед прагматично-організаційну функцію, оскільки використовується для узгодження дій між учасниками комунікації та формулювання спільної стратегії поведінки – приховування інформації з метою уникнення негативних юридичних наслідків. Водночас воно виконує процедурно-організаційну функцію, адже позначає конкретну дію в межах неформалізованої, але чітко структурованої професійної практики – управління доступом до інформації.

Крім того, *cover up* має виразну фасилітативну функцію, оскільки забезпечує мовну компресію: складний комплекс дій (приховування, відтермінування, контроль витоку інформації) передається в компактній і зрозумілій формі, що оптимізує комунікацію. У цьому сенсі фразове дієслово виступає елементом професійного жаргону, який дозволяє швидко кодувати складні стратегічні інтенції. Важливо також, що використання *cover up* сприяє деособленню дії: воно знімає фокус з конкретних агентів і переводить висловлення у площину процедурного рішення, що є характерною рисою професійного юридичного мислення.

Отже, у цьому прикладі *cover up* функціонує як багатофункціональний засіб, що поєднує прагматично-координаційну, процедурно-організаційну та фасилітативну функції, забезпечуючи ефективне моделювання правової ситуації поза межами формального судового процесу.

Висновки. Аналіз серіалу «Лінкольн для адвоката» показав, що юридичний дискурс у художньому наративі зазнає прагматичної й семантичної адаптації, а фразові дієслова забезпечують баланс між професійною точністю та доступністю для глядача. Вони формують

контекстуально зумовлені значення, які часто не фіксуються словниками й залежать від конкретної комунікативної ситуації. В інституційному судовому спілкуванні фразові дієслова виконують насамперед процедурно-організаційну та структуруючу функції, забезпечуючи позначення етапів судового розгляду та організацію перебігу дискурсу через маркування переходів між його фазами. Водночас вони реалізують фасилітативну функцію, оскільки дозволяють компактно й зрозуміло вербалізувати складні юридичні дії, знижуючи рівень формалізації мовлення без втрати змісту. В інституційному позасудовому середовищі фразові дієслова виступають як засіб реалізації прагматично-організаційної функції, слугуючи інструментом узгодження дій, планування стратегій та управління інформаційними потоками. Поряд із цим вони зберігають фасилітативний потенціал, забезпечуючи мовну економію та ефективність професійної комунікації, а також можуть виконувати інформативно-оцінну функцію, передаючи соціально марковане ставлення до певних дій. У неінституційному спілкуванні фразові дієслова реалізують передусім інтерперсональну (регулятивну) функцію, спрямовану на управління взаємодією, контроль емоційної динаміки та деескалацію конфліктів. Одночасно вони виконують фасилітативну функцію, адаптуючи складний юридичний зміст до рівня розуміння нефахівців і забезпечуючи ефективність комунікації в умовах неформальної взаємодії. Оскільки аналіз ґрунтувався на відносно невеликій вибірці фразових дієслів, наразі неможливо однозначно стверджувати, що вони виконують системоутворювальну роль у досліджуваному дискурсі. Водночас отримані результати можуть слугувати підґрунтям для подальших розвідок за умови розширення корпусу матеріалу та більш поглибленого аналізу функціональних особливостей фразових дієслів в кінематографічному дискурсі як хостинговому для юридичного, або в інших типах інтердискурсивної взаємодії.

Література:

1. Fairclough N. Critical discourse analysis. London: Routledge, 2010. 608 p.
2. Котова І. А. Кінодискурс: еволюція об'єкта і підхід дослідження. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Філологічні науки*. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 29, № 2. С. 200–203.
3. Крижанова Т. Кінематографічний дискурс як полікодований та мультимодальний феномен. *Вісник Національного технічного університету України «КПІ»: Філологія та освітні студії*. 2025. Т. 2. С. 17–26.
4. Скринник Ю. Візуалізація цінностей у кінематографічному дискурсі. *Forum for Linguistic Studies*. 2025. Вип. 7, № 11. С. 115–129.
5. Георгієвська К. В. Лінгвістичні особливості англomовного юридичного дискурсу. *Записки з романо-германської філології*. 2019. № 7. С. 56–69.
6. Коваль Н. Є. Мовні засоби аргументації в юридичному дискурсі (на матеріалі англomовних законодавчих та судових документів) : автореф. дис. ... канд. філол. наук / Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. Одеса, 2007. 22 с.
7. Просяна А. Мовленнєві жанри законодавчого юридичного дискурсу. *Вісник Одеського національного університету. Філологія*. 2025. № 7. С. 87–99.
8. Храпко П. Ю. Нові горизонти розуміння поняття «естетичного дискурсу». *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2010. Вип. 43. С. 180–186.
9. Bakhtin M. The dialogic imagination: four essays. Austin: University of Texas Press, 1981. 267 p.
10. Dijk T. A. van. Discourse as social interaction. London: Sage, 1997. 341 p.
11. Quirk R. A Comprehensive grammar of the English language. London: Pearson Longman, 1985. 256 p.
12. Gardner D., Davies, M. Pointing out frequent phrasal verbs. *TESOL Quarterly*, 2007. Vol. 41, № 2. P. 339–359.

13. Thim, S. Phrasal verbs: the English verb-particle construction and its history (topics in English linguistics). Berlin / New York, 2007. 302 p.
14. Dixon R.M.W. Where have all the adjectives gone? and other essays in semantics and syntax. Berlin : Mouton, 1982. 267 p.
15. Biber, D., Johansson S., Keech D. Longman grammar of spoken and written English. Edinburgh : Pearson Education Ltd., 1999. 318 p.
16. Davies L. Education and conflict: Complexity and chaos. Routledge Falmer, 2004. 278 p.
17. Wild K. Phrasal verbs: a process of the common, relatively uneducated mind? *English Today*, 2010. Vol. 24, № 4. P. 53–57.
18. Claridge C. Multi-word verbs in Early Modern English: A corpus-based study. *Language and Communication*, 2010. Vol. 32. P. 226–239.
19. Sinclair J. Corpus, concordance, collocation. Oxford: Oxford University Press, 1999. 467 p.
20. LDOCE – Longman dictionary of contemporary English. URL: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/>
21. CD – Cambridge dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/>

References:

1. Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis*. London: Routledge.
2. Kotova, I. A. (2012). Kinodyskurs: evoliutsiia obiekta i pidkhdid doslidzhennia. *Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Seriia: Filolohichni nauky*, 29(2), 200–203.
3. Kryzhanova, T. (2025). Kinematohrafichni dyskurs yak poliskodovanyi ta multymodalnyi fenomen. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy "KPI": Filolohiia ta osvni studii*, 2, 17–26.
4. Skrynnyk, Yu. (2025). Vizualizatsiia tsinnosti u kinematohrafichnomu dyskursi. *Forum for Linguistic Studies*, 7(11), 115–129.
5. Heorhiiivska, K. V. (2019). Linhvistychni osoblyvosti anhlovmovnoho yurydychnoho dyskursu. *Zapysky z romano-hermanskoj filolohii*, 7, 56–69.
6. Koval, N. Ie. (2007). *Movni zasoby arhumentatsii v Yurydychnomu Dyskursi (Na Materiali Anhlovmovnykh Zakonodavchykh ta Sudovykh Dokumentiv)*. Odesa.
7. Prosiiana, A. (2025). Movlennievi zhanry zakonodavchoho yurydychnoho dyskursu. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Filolohiia*, 7, 87–99.
8. Khrapko, P. Iu. (2010). Novi horyzonty rozuminnia poniattia "estetichnoho dyskursu". *Humanitarnyi visnyk ZDIA*, 43, 180–186.
9. Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
10. Dijk, T. A. van. (1985). *Discourse As Social Interaction*. London: Sage.
11. Quirk, R. A. (1985). *Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Pearson Longman.
12. Gardner, D., & Davies, M. (2007). Pointing out frequent phrasal verbs. *TESOL Quarterly*, 41(2), 339–359.
13. Thim, S. (2007). *Phrasal Verbs: The English Verb-Particle Construction and its History (Topics in English Linguistics)*. Berlin/New York.
14. Dixon, R.M.W. (1982). *Where Have All the Adjectives Gone? and Other Essays in Semantics and Syntax*. Berlin : Mouton.
15. Biber, D., Johansson S., & Keech D. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Edinburgh : Pearson Education Ltd.
16. Davies, L. (2004). *Education and Conflict: Complexity and Chaos*. Routledge : Falmer.
17. Wild, K. (2010). Phrasal verbs: a process of the common, relatively uneducated mind? *English Today*, 24(4), 53–57.
18. Claridge, C. (2010). Multi-word verbs in Early Modern English: A corpus-based study. *Language and Communication*, 32, 226–239.
19. Sinclair, J. (1999). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
20. LDOCE – Longman Dictionary of Contemporary English. URL: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/>
21. CD – Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/>

Дата першого надходження статті до видання: 17.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



ТРАНСФОРМАЦІЇ МОВНОЇ НОРМИ В УКРАЇНСЬКИХ МЕДІА: ВИКЛИКИ РЕДАКТОРСЬКОЇ ПРАКТИКИ

Пономаренко Наталія Петрівна,

доктор філософії,
старший викладач кафедри журналістики та філології
Сумського державного університету
ORCID ID: 0000-0001-7857-0976
Researcher ID: LEN-0024-2024
Scopus Author ID: 60001780600

Сипченко Інна Володимирівна,

кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент,
доцент кафедри журналістики та філології
Сумського державного університету
ORCID ID: 0000-0003-3323-3786
Researcher ID: НТН-0784-2023
Scopus Author ID: 57221163334

У статті здійснено комплексне дослідження трансформаційної ролі редактора як ключового суб'єкта формування та стабілізації мовної норми в сучасному медіапросторі. Актуальність роботи зумовлена зміною парадигми «законодавства мовної моди», де місце письменника посів журналіст, чії тексти мають безпосередній та оперативний вплив на щоденне мовлення суспільства. Автори обґрунтовують, що сучасна редакторська діяльність виходить за межі технічного коригування помилок і набуває ознак стратегічного лінгвістичного модераторства.

Дослідження базується на аналізі публікацій українських медіаресурсів за період 2023–2025 років, зокрема провідних онлайн-видань та інтернет-версій друкованих медіа.

У роботі особливу увагу приділено проблемі варіативності, де редактор постає як арбітр, що встановлює внутрішню норму видання (“style guide”), забезпечуючи баланс між національною самобутністю та світовою інтеграцією.

У результаті аналізу виокремлено чотири рівні редакторського впливу на медіатекст: лінгвістичний контроль, стилістичне моделювання, етична відповідальність та глобалізаційний фільтр. На конкретних кейсах доведено перевагу методу системної аналогії та корпусної лінгвістики у визначенні нормативності новітніх запозичень. Окремо висвітлено проблему необґрунтованої «гіперкорекції», що суперечить чинним правописним правилам.

Автори наголошують на посиленні етичної функції редактора в умовах повномасштабної війни, де точність термінології та запобігання мові ворожнечі стають елементами інформаційної безпеки держави.

Запропоновано багатокомпонентну модель редакторської діяльності, що включає нормативно-контрольну, інноваційно-регулятивну, етичну, освітню та комунікативно-стратегічну функції. Зроблено висновок, що саме через редакторську практику реалізується механізм стабілізації й оновлення мовної норми в публічному дискурсі.

Ключові слова: мовна норма, редагування, медіадискурс, правописна варіативність, журналістика.

Ponomarenko Nataliia, Sypchenko Inna. Transformations of language norms in Ukrainian media: challenges for editorial practice

The article provides a comprehensive study of the transformative role of the editor as a key agent in the formation and stabilization of linguistic norms in the contemporary media space. The relevance of this work is determined by the paradigm shift in “language fashion legislation”, where journalists have replaced writers, as their texts have a direct and immediate impact on everyday speech in society. The authors argue that modern editorial activity goes beyond technical correction of errors and takes on the characteristics of strategic linguistic moderation.

The study is based on an analysis of publications in Ukrainian media resources for the period 2023–2025, in particular leading online publications and Internet versions of print media.

The work pays particular attention to the problem of variability, where the editor acts as an arbiter who establishes the internal norms of the publication (style guide), ensuring a balance between national identity and global integration.

The analysis identifies four levels of editorial influence on media texts: linguistic control, stylistic modeling, ethical responsibility, and globalization filter. Specific cases demonstrate the superiority of the method of systematic analogy and corpus linguistics in determining the normativity of the latest borrowings. The problem of unjustified “hypercorrection”, which contradicts current spelling rules, is highlighted separately.

The authors emphasize the strengthening of the ethical function of the editor in the context of full-scale war, where accuracy of terminology and prevention of hate speech become elements of state information security.

A multi-component model of hate speech activity is proposed, which includes regulatory, innovative, ethical, educational, and communicative-strategic functions. It is concluded that it is through editorial practice that the mechanism for stabilizing and updating language norms in public discourse is implemented.

Key words: language norm, editing, media discourse, spelling variability, journalism.

Вступ. Мова медіа є одним з найпотужніших інструментів впливу на суспільну свідомість. Вона не лише відображає мовні процеси, а й активно їх формує. Редакторська праця – це не лише вміння відредагувати текст, а своєрідна співтворчість з автором, спосіб бачення його реальності, спосіб мислення і світовідчуття [1].

У сучасних медіа редактор виконує не лише технічну роль упорядника контенту, а стає активним учасником формування мовної культури публікацій. Його професійна діяльність охоплює планування матеріалів, координацію роботи авторів, редагування текстів та адаптацію їх до очікувань аудиторії. У цьому процесі особливе значення набуває дотримання норм сучасної літературної мови, що безпосередньо впливає на якість сприйняття інформації та довіру читачів до медіаресурсу.

Редакторська праця незмінно перебуває на перетині двох фундаментальних підходів, що остаточно сформувалися ще на початку ХХ століття: Київської школи, яка стоїть на позиціях пуризму й прагне максимально вичистити мову від іншомовних впливів, подекуди архаїзуючи її через повернення питомих відповідників, та Харківської школи, що базується на позиції синтезу, орієнтуючись на модернізацію, європеїзацію та урбаністичність мови через прихильність до інтернаціоналізмів. У сучасній медіапрактиці це протистояння набуває нової актуальності у зв'язку з ухваленням чинного правопису [2], який фактично легітимізував варіативність, дозволивши редакторам обирати між традиційними та оновленими формами.

Роль редактора в цьому процесі стає визначальною: він виступає як арбітр, що встановлює внутрішню норму видання ("style guide"). Наприклад, якщо медіаресурс орієнтований на молоду, прогресивну аудиторію (крос-медіа), редактор частіше обирає «харківські» варіанти (проект, аудиторія, мітологія), оскільки вони сприймаються як маркер сучасності. Водночас в офіційно-ділових новинах телемарафону «Єдині новини» [3] часто зберігається «київська» традиція поміркованості, що забезпечує зрозумілість контенту для всіх вікових груп.

Таким чином, редактор не обмежується виправленням помилок, а свідомо обирає лінгвістичну платформу, яка найкраще відповідає комунікативній стратегії конкретного медіа, забезпечуючи баланс між національною самобутністю та світовою інтеграцією. Він має розуміти, що норма – це не сталий моноліт, а результат домовленості в межах конкретного тексту.

Мовна норма в медіасередовищі постійно змінюється під впливом соціокультурних і технологічних чинників, а також через взаємодію традиційних і цифрових форматів комунікації. Редактор, відповідальний за перевірку фактів, точність термінів та узгодженість стилістичних рішень, фактично виступає посередником між автором та аудиторією, забезпечуючи баланс між змістом і мовною формою.

Оксана Матковська зауважує, що «У минулому законодавцем мовної моди був письменник. І справді ми орієнтувалися на книги. І ця лексика для нас була зразковою. Сьогодні законодавець мовної моди – журналіст» [4].

Проблема мовної норми та її функціонування в сучасному медійному просторі активно досліджується в українському мовознавстві. У працях О. Стишова [5] увагу зосереджено на семантичних інноваціях сучасної української мови, що активно виникають у середовищі інтернет-дискурсу та відображають динаміку мовної системи. І. Скиба пов'язує трансформацію мовної комунікації з процесами інформатизації суспільства та розвитком новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, які впливають на лексичний, граматичний і стилістичний рівні мови [6]. Особливості ставлення до мовних норм у віртуальному спілкуванні аналізує А. Середницька, підкреслюючи поширення мовної варіативності, мовної гри та неформальних форм мовлення [7]. Н. Стеблина та В. Боришук досліджують упровадження нових правописних норм у текстах інтернет-ЗМІ, що засвідчує важливу роль медіа в поширенні мовних змін [8].

Попри наявність ґрунтовних розвідок, стрімка динаміка сучасного медіапростору та оновлення правописних норм вимагають подальшого вивчення особливостей редакторського впливу на мовну практику. Актуальність дослідження ролі редактора в трансформації мовної норми обумовлена необхідністю розуміти, яким чином редакторська діяльність впливає на стандарти сучасної української мови та на сприйняття медіатекстів користувачами. Це дозволяє не лише підвищувати якість контенту, а й формувати стійкі практики мовного оформлення в цифровому просторі.

Мета статті – визначити роль редактора у процесі формування, унормування та стабілізації мовної норми в сучасному медійному дискурсі.

Матеріали та методи. Матеріалом дослідження слугували медіатексти медіанараторів. Аналіз охоплював мовні рівні тексту: фонетичний, морфологічний, синтаксичний і лексичний. Особлива увага приділялася перевірці дотримання норм сучасної української літературної мови, правильності написання термінів, імен, одиниць виміру та логічної структури речень. Порівняльний аналіз застосовувався для зіставлення редакторських рішень у різних медіа та визначення закономірностей трансформації мовної норми залежно від жанру тексту, цільової аудиторії та формату видання. Варто зауважити, що аналіз здійснювався на основі якісної оцінки текстів та системного опису редакторських практик.

Результати. Мовна норма – це історично сформована й суспільно схвалена сукупність мовних засобів, що вважаються зразковими на певному етапі розвитку літературної мови. Вона охоплює орфоепічні, лексичні, граматичні, стилістичні, правописні та комунікативні параметри.

За С. Єрмоленко, норма виконує регулятивну та комунікативну функції, що забезпечує уніфікованість мовлення і впорядковує комунікативну взаємодію [9].

Сучасна українська літературна норма кодифікована в офіційних джерелах, серед яких визначальне місце посідає «Український правопис» [2]. Однак кодифікація не є статичною – норма взаємодіє з мовною практикою (узусом), що особливо помітно в медіасфері.

Медіа виконують дві взаємопов'язані функції щодо мовної норми: репрезентативну (трансляють кодифіковану норму) та інноваційну (сприяють закріпленню нових мовних одиниць). Редактор у медіасистемі виступає регулятором балансу між стабільністю та розвитком. Діяльність редактора охоплює кілька взаємопов'язаних рівнів, які безпосередньо впливають на формування та стабілізацію мовних стандартів у медіа: лінгвістичний контроль, стилістичне моделювання, етична відповідальність та глобалізаційний фільтр. Таким чином, редактор не лише коригує мовні огріхи, а й моделює текст відповідно до жанрових і комунікативних вимог. Створені ним стандарти медіамовлення поступово стають орієнтиром для масової аудиторії та впливають на загальний рівень мовної культури суспільства.

Окремим аспектом редакторської діяльності є етична відповідальність. Редактор запобігає поширенню мови ворожнечі, дискримінаційних формулювань, некоректних узагальнень і маніпулятивних мовних конструкцій. Його завданням є забезпечення коректності висловлювань щодо соціальних, етнічних, гендерних та інших груп, а також уникнення риторичних прийомів, що можуть викривлювати зміст повідомлення.

В умовах воєнного часу мовна відповідальність медіа значно зростає. Точність термінології, коректність назв, зваженість формулювань стають елементами інформаційної безпеки. У цьому контексті редактор постає гарантом не лише мовної якості тексту, а і його суспільної відповідальності, забезпечуючи баланс між свободою слова та етичними стандартами публічної комунікації.

Важливим напрямком редакторської діяльності є здійснення комплексного мовного контролю, що охоплює орфографічний, лексичний, граматичний і стилістичний рівні. Насамперед однією з базових функцій редактора виступає перевірка орфографічної правильності тексту. Після запровадження редакції правопису у 2019 році в мовній практиці з'явилася варіативність у написанні окремих слів та власних назв, що зумовило потребу в чіткій редакційній політиці щодо вибору та послідовного використання нормативних форм.

Незважаючи на те, що чинна редакція правопису легітимізувала варіативність у низці мовних випадків, редакторська практика потребує особливої пильності щодо недопущення самовільного розширення цих норм. Аналіз сучасного медійного контенту фіксує поширення помилкових паралельних форм, зокрема вживання флексій *-і* / *-и* в іменнику «пам'ять» (*пам'яті* – *пам'яти*). Варто наголосити, що згідно з правописною нормою, варіативність закінчення в родовому відмінку притаманна лише іменникам на *-ть* після приголосного, тоді як у слові «пам'ять» перед суфіксом стоїть голосний звук, що виключає можливість використання форми на *-и*. Аналогічно, у медіатекстах спостерігається ненормативне вживання паралельних закінчень в іменниках III відміни у формі давального відмінка, що прямо суперечить правилам, оскільки правописна варіативність чітко обмежена лише родовим відмінком

однини. Таким чином, роль редактора полягає в стримуванні необгрунтованої «гіперкорекції», яка виникає внаслідок хибної аналогії та призводить до появи штучних аномативів у публічному просторі. У межах конкретного медіа редактор також забезпечує уніфікацію написань, запобігаючи хаотичності й непослідовності, які можуть негативно впливати на сприйняття тексту аудиторією та підривати авторитет видання.

Не менш важливим є лексичне нормування. Аналіз засвідчив поширеність жаргонізмів; професійних термінів без належного пояснення для широкої аудиторії; змішування паронімів, що призводить до семантичної неточності й порушення логіки викладу. Окремою проблемою є калькування й ненормативні лексеми, зокрема таких слів, як «даний», «знаходиться», «відмітити», що функціонують під впливом іншомовної інтерференції. Редакторська корекція таких форм виконує не лише виправну, а й нормотворчу функцію. Послідовне усунення інтерферем і неточностей сприяє очищенню медіамовлення, підвищенню його стандартизованості та зміцненню літературної норми.

Значну частку становлять також невинуваті англіцизми («івент», «меседж», «контент», «фейк»), які часто мають усталені українські відповідники. У таких випадках редактор має визначити комунікативну доцільність уживання запозичених одиниць, порівняти їх з питомими українськими відповідниками та, за потреби, надати роз'яснення або замінити їх більш зрозумілими формами. Збалансований підхід дозволяє уникнути як надмірної пуритичності, так і безконтрольного засмічення мови іншомовними елементами.

Процес адаптації новітніх запозичень в українській мові також демонструє динамічну боротьбу між узусом (мовною практикою) та системною аналогією. На сучасному етапі спостерігається широке побутування лексеми павербанк з фонетичною варіацією першого складу (о або а). Більшість реципієнтів, орієнтуючись на комерційний дискурс та контент інтернет-магазинів, віддають перевагу формі з літерою о, що створює ілюзію усталеної норми через частотність використання.

Проте з погляду редагування за відсутності фіксації слова в академічних словниках радимо застосовувати метод системної аналогії. Орієнтиром у цьому випадку виступає лексема паверліфтинг / пауерліфтинг [10], яка вже закріплена в словниковому складі через літеру а. Отже, за логікою словотвірного ряду, форма павербанк є більш обгрунтованою з погляду мовної системи.

Статистичний аналіз за допомогою корпусів української мови (зокрема ГРАК [11]) підтверджує пріоритетність системного підходу: форма «Powerbank» / «павербанк»: зафіксовано 1053 випадки вживання; а щодо форми «Powerbank» / «повербанк»: виявлено 428 випадків вживання. Таким чином, корпусні дані та аналогія до вже засвоєних слів свідчать про перевагу форми через а. Зауважимо, що окремі лексикографічні ресурси спільнотворення (наприклад, «Горох» [12]) уже фіксують обидва варіанти, відображаючи реальний стан мовного хаосу в період адаптації запозичення.

Для забезпечення точності та зрозумілості тексту, що є пріоритетом редакторської праці, доцільно також розглядати використання питомих або раніше засвоєних синонімів: акумуляторна батарея; додаткова батарея; накопичувач (енергії); акумулятор.

Аналогічна проблема варіативності спостерігається при передачі звукосполучення *au* у грецизмах та латинізмах, де чинний правопис легітимізував паралельне функціонування форм на кшталт аудиторія / аудиторія та аудит / аудит. Аналіз частотності засвідчує суттєву розбіжність: традиційні форми (аудиторія, аудит) характеризуються значною кількістю слововживань у ГРАКУ [11], що робить їх доречними для наукового та офіційно-ділового стилів, де пріоритетом є нейтральність. Оновлені форми (авдиторія, авдит) на сучасному етапі є низькочастотними (наприклад, лексема авдит фіксується лише 15 разів) і через рідковживаність набувають додаткового емоційного забарвлення. Роль редактора полягає в забезпеченні принципу системності: якщо видання обирає оновлені варіанти, вони мають бути наскрізними у всіх матеріалах ресурсу для уникнення лінгвістичного хаосу.

Ці приклади ілюструють роль редактора як дослідника, який не просто констатує помилку, а аналізує живий історичний процес формування мовної норми, допомагаючи мові викристалізувати найбільш життєздатну форму. Така аналітично-дослідницька робота сприяє підвищенню мовної культури медіатексту та запобігає засміченню інформаційного простору невмотивованими іншомовними елементами. Максим Рильський слушно переконував: «Хорошому редакторові допоможе обов'язкове скрізь і завжди почуття міри» [13, с. 39].

У граматичному аспекті редактор забезпечує дотримання норм узгодження, керування та побудови синтаксичних конструкцій. Типовими проблемами сучасних медіатекстів є порушення граматичних зв'язків, неправильне використання відмінкових форм, а також надмірне вживання віддієслівних іменників, що ускладнює сприйняття інформації. Редакторська правка спрямована на досягнення синтаксичної ясності, логічної послідовності та стилістичної природності викладу.

У новинних матеріалах зафіксовано тенденцію до надмірної емоційності, що виявляється у використанні експресивних словосполучень на кшталт «жахлива трагедія», «пекельний удар», «кривавий кошмар». Подібні формулювання суперечать принципу інформаційної нейтральності та можуть спотворювати сприйняття події.

Редактор відокремлює фактичну інформацію від авторських коментарів, усуває експресивно забарвлені слова та звороти, які можуть спотворювати зміст повідомлення. Завдяки цьому формується стандарт інформаційної об'єктивності, що є важливою ознакою професійної журналістики й водночас чинником стабілізації мовної норми в медіадискурсі.

Повномасштабна війна суттєво трансформувала медіамову. У публічному дискурсі з'явилися нові військові терміни, змінилися підходи до позначення держави-агресора та актуалізувалося питання коректності

формувань щодо воєнних подій і постраждалих осіб. У цих умовах редактор виконує функцію мовної безпеки. Його завданням є запобігання поширенню мови ворожечі, уникнення дискримінаційних і некоректних узагальнень, дотримання етичних стандартів щодо жертв війни та цивільного населення. Крім того, редактор має не допускати панічних або маніпулятивних формулювань, які можуть провокувати дезінформацію чи емоційну дестабілізацію аудиторії. У такому контексті мовна норма постає як інструмент інформаційної безпеки, а редактор – як гарант відповідального мовлення.

Медіа є одним з найпотужніших інструментів формування мовних звичок суспільства. Послідовне використання певних форм, зокрема фемінітивів або оновлених правописних варіантів, сприяє їх закріпленню в узусі та подальшій легітимізації. Редакторська політика видання може істотно впливати на популяризацію нормативних форм, стабілізацію правописних стандартів і розвиток професійної термінології. Таким чином, редактор виступає не лише виконавцем мовних правил, а й активним учасником мовної політики в медіапросторі.

Узагальнення теоретичних положень та результатів емпіричного аналізу дає підстави запропонувати багатокomпонентну модель сучасної редакторської діяльності. Вона включає нормативно-контрольну функцію, що забезпечує відповідність текстів кодифікованим стандартам; інноваційно-регулятивну функцію, спрямовану на впровадження та врівноваження мовних новацій; етичну функцію, пов'язану з відповідальністю за зміст і форму публічної комунікації; освітню функцію, що сприяє підвищенню мовної культури аудиторії; комунікативно-стратегічну функцію, яка визначає мовну політику медіа.

У межах цієї моделі редактор постає не лише технічним виконавцем, а мовним стратегом, який координує взаємодію традиції та інновації, забезпечуючи стабільність і розвиток сучасної мовної норми в медіадискурсі.

Аналіз сучасних медіатекстів засвідчив, що трансформація мовної норми в українських медіа відбувається під впливом низки взаємопов'язаних соціокультурних і лінгвістичних чинників. Найпомітнішою тенденцією є варіантність мовної форми, що проявляється у виборі різних лексичних, морфологічних та стилістичних рішень залежно від жанру, цільової аудиторії та редакторської політики видання. Водночас варіантність не є хаотичною: вона визначається спільними суспільними та історичними умовами, а також еволюційними змінами української мови, включно з чинним правописом.

Дослідження показало, що на трансформації мовної норми відображається низка чинників. Проаналізуємо їх.

Соціально-політичні та історичні фактори – закріплення статусу української мови як державної, демократизація суспільства, зміни у соціальній структурі, війна та внутрішня міграція, що спричиняє інтенсифікацію контактів між діалектами та розвиток міжмовного спілкування.

Прагнення мовців до самовираження та оригінальності – використання неологізмів, креативних слів, сленгових і просторічних виразів, фемінітивів

та англіцизмів у медіапросторі свідчить про прагнення аудиторії й авторів виокремитися в комунікації, відобразити сучасні цінності та естетичні уподобання.

У межах досліджених медіа зафіксовано активне функціонування прескриптивної та дескриптивної норм [14; 15; 16]. Прескриптивна норма забезпечує стабільність і відповідність правопису, тоді як дескриптивна відображає реальні тенденції мовної практики, включно з варіативними й експресивними формами. Редактори у своїй роботі балансували між цими двома підходами, обираючи мовні засоби, які задовольняють як стандарти видання, так і сприйняття аудиторії.

Аналіз сучасних медіатекстів засвідчив, що трансформація мовної норми в українських медіа відбувається під впливом комплексного поєднання соціокультурних, історичних і лінгвістичних чинників. Найбільш яскравою тенденцією є варіативність мовної форми, яка проявляється у виборі лексичних, морфологічних та стилістичних рішень залежно від жанру медіатексту, цільової аудиторії та редакторської політики. Водночас редактори підтримують баланс між питомими українськими нормами та сучасною комунікативною доцільністю, забезпечуючи точність і зрозумілість матеріалу для аудиторії.

Загалом результати дослідження свідчать, що сучасні медіа є ареною активної трансформації мовної норми, де редактори виступають ключовими ініціаторами змін. Вони не лише забезпечують дотримання стандартів мови, а й адаптують тексти до очікувань аудиторії, враховують соціокультурні, політичні та стилістичні фактори, що визначають динаміку української мовної системи. Таким чином, редакторська діяльність у медіа має безпосередній вплив на формування нових мовних норм і підтримання їхньої актуальності в умовах інформаційної доби.

З метою унаочнення окреслених положень доцільно подати схему (рис. 1), що репрезентує взаємодію основних чинників трансформації мовної норми та визначає місце редактора в системі цих впливів як інтегративного й регулятивного компонента. Модель формування сучасної мовної норми в медіа відображає взаємодію кількох ключових чинників, що впливають на формування сучасної мовної норми в медіапросторі.

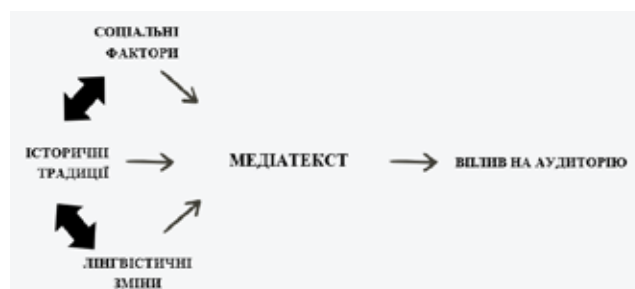


Рис. 1. Модель формування сучасної мовної норми в медіа

Соціокультурні фактори безпосередньо пов'язані з актуальними суспільними процесами та змінами в мовній свідомості. До них належить зростання популярності фемінітивів, що відображає тенденцію до ген-

дерної чутливості мовлення й прагнення до репрезентації жінок у професійній та публічній сферах. Важливим чинником є також активний вплив англіцизмів, зумовлений глобалізацією, розвитком цифрових технологій та інтеграцією України в міжнародний інформаційний простір. Окрім цього, на мовну практику впливає своєрідна «мода» на певні стилістичні рішення – прагнення до динамічності, експресивності або, навпаки, лаконічності та нейтральності викладу, що формує специфіку медіадискурсу.

Не менш значущими є історичні традиції, які визначають спадковість мовної норми. Ідеться, зокрема, про повернення та актуалізацію норм української мови періоду українізації 1920–30-х років, коли було закладено багато питомих мовних форм, частина з яких згодом була витіснена. У сучасному контексті спостерігається тенденція до їх реабілітації та інтеграції в активний ужиток. Важливу роль відіграє також оновлений правопис, який унормував низку варіативних форм і частково відновив традиційні написання, тим самим закріпивши певні історичні мовні орієнтири на нормативному рівні.

Лінгвістичні зміни становлять ще один важливий компонент цієї схеми. Вони охоплюють фонетичні трансформації (зміни у вимові та передачі іншомовних звуків), морфологічні процеси (розширення словотвірних моделей, активізацію фемінітивів, варіативність відмінкових форм) та лексичні новації (появу неологізмів, термінологічних одиниць, семантичні зрушення у вже наявних словах). Усі ці зміни відображають природну динаміку мовної системи та її адаптацію до нових соціальних і комунікативних потреб.

У центрі цієї взаємодії перебуває редактор, який виступає посередником між мовною традицією, сучасними трансформаціями та очікуваннями аудиторії. Саме він адаптує матеріал до чинних норм, забезпечує узгодженість тексту з кодифікованими правилами та водночас враховує реальні тенденції мовного розвитку. Редактор не лише усуває відхилення, а й свідомо регулює впровадження інновацій, зберігаючи баланс між стабільністю норми та її еволюцією. Таким чином, його діяльність стає ключовою ланкою в процесі формування й підтримання сучасної мовної норми в медіа.

У цьому контексті Ірина Ніколайчук зауважує, що редактор часто опиняється в «моральній розтяжці» [17] між повагою до авторського стилю та вимогами редполітики. Редакторська праця сьогодні – це не лише вміння відредагувати текст, а своєрідна співтворчість з автором, спосіб бачення його реальності, спосіб мислення і світовідчуття. Важливим аспектом є використання фемінітивів. Роль редактора тут полягає в забезпеченні доречності цих форм.

Також гостро стоїть питання «чистоти» мови в умовах швидкості публікації в онлайн-медіа. Як писав С. Караванський: «Мовний смак – редактор усіх редакторів» [18, с. 55]. Сучасна мовна норма в медіа не є статичним набором правил; це живий процес домовленостей. Поєднання традиційних елементів з новими тенденціями створює умови для гармонійного розвитку.

Висновки й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Результати проведеного дослідження підтверджують, що редактор є ключовим суб'єктом формування сучасної мовної норми в медіапросторі. Його професійна діяльність виходить за межі технічного редагування та набуває стратегічного значення в процесі нормотворення. З'ясовано, що редактори забезпечують баланс між прескриптивними й дескриптивними підходами до мовної норми. Така взаємодія сприяє одночасному збереженню нормативної стабільності та природній еволюції мовної системи.

Редакторська діяльність передбачає адаптацію текстів до комунікативних потреб різних груп аудиторії через добір лексичних засобів, стилістичних моделей і способів подання інформації. Крім того, редактори контролюють точність, логічність, зрозумілість та етичну коректність медіаматеріалів, забезпечуючи відповідність публікацій нормам літературної мови та професійним стандартам журналістики.

Важливою є роль редактора у відродженні автентичних українських мовних форм та впровадженні інноваційних мовних практик. Поєднання традиційних і нових лексичних та стилістичних тенденцій створює

умови для гармонійного розвитку мовної норми в умовах глобалізації та цифровізації.

Таким чином, сучасні медіа демонструють динамічну трансформацію мовної системи, у межах якої редактор виступає ініціатором змін і координатором взаємодії між мовною традицією, новітніми тенденціями та очікуваннями аудиторії. Саме через редакторську практику реалізується механізм стабілізації та оновлення мовної норми в публічному дискурсі.

Перспективи подальших досліджень включають: поглиблене вивчення впливу цифрових алгоритмів і технологій штучного інтелекту на редакторську діяльність та процес нормотворення в медіа; порівняльні дослідження мовної політики різних типів медіа (традиційних і цифрових, національних і регіональних); аналіз рецепції редакторських рішень аудиторією, зокрема через коментарі в соціальних мережах як індикатор сприйняття мовної норми; вивчення взаємодії редакторської практики з процесами кодифікації, зокрема впливу масового медіавжитку на майбутні зміни правопису та словникових стандартів; комплексне опрацювання зазначених напрямів сприятиме глибшому розумінню механізмів формування сучасної мовної норми та ролі редактора як її активного суб'єкта.

Література:

1. Пономаренко Н. Редакторський фах крізь призму аналізу наукових джерел та емпіричних досліджень. *Науковий вісник льотної академії. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Випуск 3. С. 145-149.
2. Український правопис / Нац. акад. наук України; ред. Є. І. Мазніченко, В. Є. Македон, С. В. Шарабанова. Київ : Наукова думка, 2019. 390 с.
3. Телемарафон «Єдині новини». URL: <https://cutt.ly/DtQVgwC5> (дата звернення: 21.02.2026).
4. Від «орків» до «рашизму»: як і чому змінюється мова війни. Оксана Матковська. *Медіуми*. 2026. URL: <https://cutt.ly/EtQVs8EH> (Дата звернення: 20.02.2026)
5. Стишов О. А. Неосеманти в сучасному українськомовному інтернет-дискурсі. *Studia Linguistica*. 2022. № 21. С. 41–56.
6. Скиба І. Трансформація мови спілкування під впливом процесів інформатизації суспільства. *Матеріали Національного університету з культурної філософії*. 2024. № 38 (2). С. 94–100. <https://doi.org/10.18372/2412-2157.2.18121>
7. Середницька А. Зміна ставлення до мовних норм у віртуальній комунікації та її причини. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2024. № 210. С. 274–279. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-210-39>
8. Стеблина Н., Борищук В. Комп'ютерний аналіз впровадження оновлених мовних норм правопису в інтернет-ЗМІ України. *Око мови медіа*. URL: <https://surl.li/lfmvuo> (дата звернення: 20.02.2026).
9. Єрмоленко С. Українська мова : короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. Київ : Либідь, 2013. 320 с.
10. Словник української мови online. Томи 1-16 (А-РЯХТЛИВИЙ). URL: <https://cutt.ly/UtQVfYpF> (дата звернення: 21.02.2026).
11. Генеральний регіонально анотований корпус української мови (ГРАК). URL: <https://uacorp.us.org/poshuk-u-graku/poshuk-u-graku> (дата звернення: 20.02.2026).
12. Онлайн-бібліотека найкорисніших словників української мови «ГОРОХ». URL: <https://goroh.pp.ua/> (дата звернення: 20.02.2026).
13. Рильський М. Ясна зброя. Статті. Київ : Радянський письменник, 1971. 286 с.
14. Кочерган М. Загальне мовознавство : підручник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2006. 463 с.
15. Кулинич О. Соціофонетична варіативність голосних сучасної французької мови (експериментальне дослідження на матеріалі швейцарського регіонального варіанта вимови) : дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2003. 182 с.
16. Русанівський В., Тараненко О., Зяблюк М. Українська мова : Енциклопедія. Київ : Укр. Енцикл., 2000. 752 с.
17. Ваховська Н. Чи такі страшні фемінітиви, як їх малюють? *ЧИТОМО*. URL: <https://cutt.ly/ZtQVszPH> (дата звернення: 20.02.2026)
18. Караванський С. До зір крізь терня, або Хочу бути редактором. Львів : БаК, 2008. 120 с.

References:

1. Ponomarenko, N. (2018). Redaktorskyi fakh kriz prizmu analyzy naukovykh dzherel ta empyrychnykh doslidzhenn [Editorial profession through the lens of analysis of scientific sources and empirical research]. *Naukovyi visnyk l'otnoi akademii. Seriya: Pedagogichni nauky [Scientific Bulletin of the Flight Academy. Series: Pedagogical Sciences]*, (3), 145–149 [in Ukrainian].

2. Ukrainskyi pravopys [Ukrainian orthography] (2019) (E. I. Maznichenko, V. E. Makedon, S. V. Sharabanova, Eds.). Kyiv : Naukova dumka [in Ukrainian].
3. Telemarafon “Yedyni novyny” [Telemarathon “United News”]. Retrieved from: <https://cutt.ly/DtQVgwC5> [in Ukrainian].
4. Matkovska, O. (2026). Vid “orkiv” do “rashyzmu”: yak i chomu zminiuietsia mova viiny [From “Orcs” to “Rashism”: how and why the language of war changes]. *Mediomy*. Retrieved from: <https://cutt.ly/EtQVs8EH> [in Ukrainian].
5. Stishov, O. A. (2022). Neosemanty v suchasnomu ukrainskomovnomu internet-dyskursi [Neosemantic units in modern Ukrainian-language internet discourse]. *Studia Linguistica*, 21, 41–56 [in Ukrainian].
6. Skyba, I. (2024). Transformatsiia movy spilkuvannia pid vplyvom protsesiv informatyzatsii suspilstva [Transformation of communication language under the influence of society informatization processes]. *Materialy Natsionalnoho universytetu z kulturnoi filosofii [Materials from the National University of Cultural Philosophy]*, 38(2), 94–100. <https://doi.org/10.18372/2412-2157.2.18121> [in Ukrainian].
7. Serednytska, A. (2024). Zmina stavlennia do movnykh norm u virtual'nii komunikatsii ta yii prychny [Change of attitude toward language norms in virtual communication and its reasons]. *Naukovi zapysky. Seriya: Filolohichni nauky [Scientific notes. Series: Philological sciences]*, 210, 274–279. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-210-39> [in Ukrainian].
8. Steblyna, N., & Boryshchuk, V. (n.d.). Kompiuternyi analiz vprovadzhennia onovlenykh movnykh norm pravopysu v internet-ZMI Ukrainy [Computer analysis of the implementation of updated orthographic norms in Ukrainian online media]. *Oko movy media [The eye of the media language]*. Retrieved from: <https://surl.li/lfmvuo> [in Ukrainian].
9. Yermolenko, S. (2013). Ukrainska mova: korotkyi tлумachnyi slovnyk linhvistychnykh terminiv [Ukrainian language: short explanatory dictionary of linguistic terms]. Kyiv: Lybid' [in Ukrainian].
10. Slovnyk ukrainskoi movy online (tomy 1–16) [Ukrainian language dictionary online]. (n.d.). Retrieved from: <https://cutt.ly/UtQVfYpF> [in Ukrainian].
11. Heneral'nyi rehional'no anotovanyi korpus ukrainskoi movy (HRAK) [General Regional Annotated Corpus of Ukrainian Language]. (n.d.). Retrieved from: <https://uacorpus.org/poshuk-u-graku/poshuk-u-graku> [in Ukrainian].
12. Horokh. (n.d.). Onlain-biblioteka naikorisnishykh slovnykiv ukrainskoi movy [Online library of the most useful Ukrainian dictionaries]. Retrieved from: <https://goroh.pp.ua> [in Ukrainian].
13. Ryl'skyi, M. (1971). Yasna zbroia: stati [Clear weapon: articles]. Kyiv: Radians'kyi pys'mennyk [in Ukrainian].
14. Kocherhan, M. (2006). Zahal'ne movoznavstvo: pidruchnyk [General linguistics: textbook]. Kyiv : Vydavnychy tsestr “Akademiia” [in Ukrainian].
15. Kulynych, O. (2003). Sotsiophonetychna variatyvnist' holosnykh suchasnoi frantsuzkoi movy (eksperymental'ne doslidzhennia na materialy shveitsarskoho rehional'noho variantu vymovy) [Socio-phonetic variability of vowels in contemporary French (experimental study on Swiss regional pronunciation)] (Candidate of Philology dissertation). Kyiv. [in Ukrainian].
16. Rusanivskyi, V., Taranenko, O., & Ziabliuk, M. (2000). Ukrainska mova: entsyklopediia [Ukrainian language: encyclopedia]. Kyiv : Ukr. Entsykl. [in Ukrainian].
17. Vakhovska, N. (n.d.). Chy taki strashni feminityvy, yak yikh maliuiut'? [Are feminatives really as scary as they are painted?]. *Chytomo*. Retrieved from: <https://cutt.ly/ZtQVszPH> [in Ukrainian].
18. Karavanskyi, S. (2008). Do zir kryz' ternia, abo Khochu buty redaktorom [To the stars through the thorns, or I want to be an editor]. Lviv : BaK [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 23.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



МОВНІ СТРАТЕГІЇ ОСМИСЛЕННЯ ГОЛОДОМОРУ НА СУМЩИНІ 1932–1933 РОКІВ В УСНИХ НАРАТИВАХ ОЧЕВИДЦІВ¹

Сухенко Вікторія Григорівна,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та історії
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
ORCID ID: 0000-0002-8775-6999
Researcher ID: HJY-7734-2023
Scopus Author ID: 59699032700

Харчук Лілія Валеріївна,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови
Національного університету «Львівська політехніка»
ORCID ID: 0000-0003-0063-1956
Researcher ID: Q-9498-2017
Scopus Author ID: 57816719000

У статті здійснено дискурсивний аналіз усних наративів очевидців Голодомору 1932–1933 років на території Сумщини. Метою дослідження є виявлення та систематизація мовних стратегій репрезентації травматичного історичного досвіду, зафіксованого у спогадах селян регіону.

У результаті аналізу встановлено, що усні свідчення формують специфічний тип травматичного дискурсу, для якого характерні стратегії замовчування й евфемізації, фрагментації пам'яті та емоційної інтенсифікації.

Виявлено, що уникнення прямого номінування трагедії поєднує елементи психологічного захисту, вплив політичної цензури, культурні норми мовчання та особливості колективної пам'яті; за допомогою евфемізмів передається не лише сам факт історичної катастрофи, а й внутрішній світ людини, яка боролася за виживання. Нелінійна організація наративу і фрагментарність виступають ознаками автентичності свідчення, відображають афективну структуру травматичної пам'яті. Повтори, експресивні форми та тілесні метафори вербалізують трагічний досвід, який виходить за межі звичайної раціональної комунікації, стають природним способом відображення екстремальних життєвих випробувань.

Проаналізовані усні свідчення очевидців Голодомору 1932–1933 років на Сумщині демонструють, що специфіка регіону, зокрема його аграрний характер, локальні мовні відмінності та родинні традиції передавання спогадів, має значний вплив на способи вербалізації травматичного досвіду. Регіональний контекст дає змогу точніше простежити варіативність мовних механізмів осмислення трагедії.

Доведено, що мовні стратегії виступають не лише засобом вербалізації пережитого, а й механізмом когнітивної та психологічної організації екстремального досвіду. Усні наративи засвідчують, що пам'ять про трагедію структурується переважно афективно, а не хронологічно, що й визначає особливості її мовного оформлення.

Ключові слова: Голодомор 1932–1933 років, усні наративи, мовні стратегії, травматичний дискурс, афективна пам'ять, Сумщина.

Sukhenko Viktoriia, Kharchuk Liliia. Language strategies for understanding the Holodomor in the Sumy Region (1932–1933) in oral narratives of eyewitnesses

The article conducts a discursive analysis of oral narratives of eyewitnesses to the Holodomor of 1932–1933 in the Sumy region. The aim of the study is to identify and systematize linguistic strategies for representing traumatic historical experience recorded in the memories of the region's peasants.

The analysis found that oral testimonies form a specific type of traumatic discourse, which is characterized by strategies of silencing and euphemization, fragmentation of memory, and emotional intensification.

It was found that avoiding direct nomination of the tragedy combines elements of psychological protection, the influence of political censorship, cultural norms of silence, and the peculiarities of collective memory; with the help of euphemisms, not only the fact of the historical catastrophe itself is conveyed, but also the inner world of a person who fought for survival. The nonlinear organization of the narrative and fragmentation are a sign of the authenticity of the testimony, reflecting the affective structure of traumatic memory. Repetitions, expressive forms and bodily metaphors verbalize the tragic experience, which goes beyond the limits of ordinary rational communication, becoming a natural way of reflecting extreme life trials.

¹ Дослідження виконано в межах грантового проекту, підтриманого Консорціумом із дослідження та освіти про Голодомор (Holodomor Research and Education Consortium, HREC) Канадського інституту українських студій Університету Альберти (Канада) та Міністерством закордонних справ Канади в межах проекту «Підтримка Національного музею Голодомору-геноциду в Україні», який реалізує компанія «Ковотер інтернешнал» («Cowater International») у партнерстві з Канадсько-українською фундацією (Canada Ukraine Foundation, CUF).

Проект спрямований на посилення спроможності Музею зберігати й популяризувати пам'ять про геноцид Голодомору, а також на підвищення рівня суспільного усвідомлення цієї трагедії і в Україні, і у світі.

The analyzed oral testimonies of eyewitnesses to the Holodomor of 1932–1933 in the Sumy region demonstrate that the specific characteristics of the region, in particular its agrarian nature, local linguistic variation, and family traditions of memory transmission, have a significant impact on the ways traumatic experience is verbalized. The regional context allows for a more precise understanding of the variability of linguistic mechanisms for interpreting the tragedy.

It has been proven that linguistic strategies act not only as a means of verbalizing the experienced, but also as a mechanism for cognitive and psychological organization of extreme experience. Oral narratives indicate that the memory of the tragedy is structured mainly affectively, rather than chronologically, which determines the features of its linguistic design.

Key words: *Holodomor of 1932–1933, oral narratives, language strategies, traumatic discourse, affective memory, Sumy region.*

Вступ. Голодомор 1932–1933 років залишається однією з наймасштабніших трагедій в історії України, наслідки якої суттєво вплинули не лише на демографічну й соціальну структури суспільства, а й на мовну свідомість кількох поколінь українців. Тривале замовчування цієї катастрофи в радянському дискурсі сприяло формуванню специфічних способів її мовного репрезентування, що збереглися насамперед в усній пам'яті безпосередніх свідків подій.

У сучасній гуманітаристиці зростає інтерес до лінгвістичних досліджень феномену Голодомору. Вони спрямовані не лише на вивчення лексики чи образних засобів, а й на аналіз мовних стратегій, за допомогою яких носії мови осмислюють пережитий травматичний досвід. Особливу цінність у цьому контексті становлять усні свідчення очевидців, що передають спонтанність, емоційну насиченість і характерну фрагментарність мовних конструкцій.

Тема Голодомору на території Сумщини залишається в центрі уваги дослідників, потребуючи детального і всебічного вивчення. Вагоме значення для розуміння локальних особливостей цієї трагедії у світлі загальної політики радянської влади мають праці Л. А. Покидченко, яка приділяла особливу увагу вивченню регіональних аспектів Голодомору 1932–1933 років, зосереджуючись на подіях у Сумській області. Збірник «Голодомор 1932–1933 років на Сумщині» створений на основі матеріалів Державного архіву Сумської області, містить корпус документів (протоколи партійних і радянських органів, службове листування, розпорядчі документи, звітну документацію та свідчення), що дає змогу відтворити механізми реалізації політики хлібозаготівель і репресивних заходів у регіоні [1].

У праці В. Власенка «Голодомор 1932–1933 рр. на Сумщині (до 75-х роковин національної трагедії)» проаналізовано передумови, механізми та методи впровадження політики терору голодом на Сумщині в цей період [2]. У науковій статті «Голод 1932–1933 років на Роменщині за свідченнями очевидців» Ю. Хлюр досліджує перебіг трагічних подій у Роменському районі Сумської області та висвітлює становище місцевих селян в умовах голоду, розглядає дії влади щодо постраждалих, а також акцентує увагу на зміні традиційної системи народного харчування й застосуванні заміників їжі [3]. О. Ігнатуша в праці «Голодомор 1932–1933 рр. на Сумщині в системі антицерковної боротьби держави» представив Голодомор як складник радянської антицерковної політики та робить висновок, що масовий голод слугував інструментом не лише для насильницького впливу на селянство, але й для знищення релігійних інститу-

цій та церковних громад, спрямованого на зміцнення комуністичної ідеології через систематичний терор [4]. Аспекти історичних документів та соціальні наслідки Голодомору в Сумській області стали ключовими темами досліджень М. Бондаренка, О. Вертія, Г. Діброви, Г. Івануценка, Б. Ткаченка та ін.

Отже, наявні історичні праці та документальні публікації створюють важливе підґрунтя для осмислення Голодомору на Сумщині, однак мовні механізми репрезентації травматичного досвіду в усних свідченнях очевидців досі не були предметом окремого системного аналізу.

Регіональний вимір дослідження (на прикладі Сумщини) дає змогу виявити локальні мовні та культурні особливості інтерпретації трагедії. На це впливають аграрний характер регіону, традиції селянської культури та діалектна специфіка мовлення. Стаття має *на меті* визначення, опис та інтерпретацію мовних стратегій репрезентації травматичного досвіду, за допомогою яких очевидці Голодомору 1932–1933 років на Сумщині осмислювали події у своїх усних розповідях.

Матеріали та методи. Теоретичну основу дослідження становить міждисциплінарний підхід, що поєднує принципи когнітивної лінгвістики, дискурсології, наративної теорії та студій пам'яті. У межах когнітивної парадигми мова розглядається як інструмент концептуалізації досвіду, а мовні одиниці – як прояви ментальних структур. Це уможливує аналіз усних наративів як відображення когнітивних моделей осмислення травматичних подій. Особлива увага приділяється тому, як афективні чинники впливають на мовну організацію наративу.

Наративна теорія визначає оповідь як спосіб структурування життєвого досвіду. У травматичних ситуаціях наратив набуває ознак фрагментарності, порушення хронології та повторюваності. Згідно з теорією травми, пережитий досвід не завжди піддається повній вербалізації, що зумовлює появу специфічних мовних стратегій – замовчування, евфемізації, метафоризації. Сучасні дослідження наголошують, що травматичний досвід фрагментує наратив і спричиняє повторюваність та образну насиченість мовлення. У цьому контексті усні свідчення очевидців Голодомору можна розглядати як різновид травматичного наративу, в якому мова виконує терапевтичну та меморіальну функції.

Українські науковці акцентують на ролі мови у збереженні пам'яті про Голодомор, що є важливим контекстом для інтерпретації усних свідчень.

Дослідження базується на документально-мемуарному виданні «Голодомор на Сумщині у спогадах

очевидців» у двох книгах (упорядкування С. В. П'ятченко) [5; 6], що висвітлює Голодомор 1932–1933 років у всіх районах Сумської області через усні свідчення очевидців. Основна значущість видання полягає в збереженні живих спогадів селян, які пам'ятають цю трагедію, та у відтворенні регіонального аспекту геноциду українського народу. Інформанти – люди похилого віку, які пережили події 1932–1933 років у дитинстві, підлітковому чи молодому віці.

Матеріал дослідження становлять 26 усних свідчень, відібраних методом суцільної вибірки з двотомного видання. Аналіз здійснено із застосуванням якісного дискурсивного аналізу, нарративного підходу та елементів когнітивної інтерпретації, що дало змогу виявити повторювані мовні моделі репрезентації травматичного досвіду.

Результати. Мовні стратегії є одним із ключових аспектів сучасної лінгвістики, що дає змогу розглядати мовлення як цілеспрямовану та соціально зумовлену діяльність. Їхнє дослідження сприяє всебічному аналізу комунікативних процесів і поглиблює розуміння взаємозв'язку між мовою, мисленням і суспільством. У лінгвістиці мовна стратегія трактується як загальний план мовленнєвої поведінки, який суб'єкт комунікації використовує для досягнення певної мети. Вона враховує специфіку адресата, умови спілкування, жанр і очікуваний результат взаємодії.

У текстах про Голодомор мовні стратегії виконують не лише комунікативну функцію, а й сприяють збереженню пам'яті, формуванню етичних орієнтирів та ідентичності. Вони визначають спосіб осмислення трагедії, транслюють пережитий досвід і впливають на суспільну інтерпретацію історичних подій. У межах усних нарративів очевидців Голодомору 1932–1933 років мовні стратегії формуються під впливом екстремального історичного досвіду, глибокої травматизації та тривалих цензурних обмежень.

1. Стратегія замовчування та евфемізації.

Однією з найпоширеніших стратегій мовного вираження трагічних подій є уникнення прямого називання. У спогадах очевидців голоду 1932–1933 років на Сумщині слово «голодомор» трапляється нечасто. Замість цього переважають узагальнені, описові чи метафоричні формулювання: «*голодні роки*», «*прийшов голод*», «*страшні часи*», «*страшне лихо*», «*ця чума*», «*мор*», «*напасть*», «*страшна моровиця*», «*страшне горе*», «*настали чорні роки*». Показово, що більшість із цих номінацій мають характер природної або стихійної метафорики, що знімає акцент із людського чинника. Такі мовні конструкції не лише слугують заміниками, а й передають складні психологічні та соціокультурні переживання, які супроводжують травматичний досвід. Усні спогади очевидців свідчать про те, що використання евфемізмів стає своєрідним засобом самозахисту. Подібна стратегія відповідає універсальним механізмам вербалізації травматичного досвіду, коли пряме називання події замінюється семантично розмитими або метафоричними формулами. Особа, яка пережила катастрофу, часто уникає вживання точного терміна,

бо саме слово може викликати надзвичайно болючі спогади: «*Була я ще малою, як була ця чума. <...> Люди голодували. У багатьох пухли ноги. Мерли мали діти...*» (Маслак Катерина Іванівна, 1924 р. н.) [6, с. 29]. Слово «чума» не описує реального спалаху епідемії, а виступає метафорою масової смерті, яка викликає асоціації з відомими історичними катастрофами. Така метафоризація дає змогу мовцеві відсторонитися від безпосереднього болю, переводячи його в площину узагальненого лиха. Водночас вона формує особливий дискурсивний код, зрозумілий носіям спільного історичного досвіду.

Показовими є емоційно насичені спогади, наповнені гіркотою пережитого: «*Розпочалася страшна моровиця, яка, здавалося, ніколи не закінчиться. Та все ж вижили. А як? І досі не знаю...*» (Мізенко Микола Антонович, 1924 р. н.) [6, с. 83]; «*То були страшні часи. Не можу без сліз задувати. Помер мій синочок, якому було тільки півтора роки. Два дні ми не могли його поховати, бо кладовище було на горі, а сил дійти туди не було...*» (Кульбачна Олександра Олександрівна, 1914 р. н.) [6, с. 95]. У таких випадках відсутність прямих деталей трагедії компенсується глибоким емоційним забарвленням. Фрази «*страшна моровиця*», «*страшні часи*», «*страшне лихо*», «*страшне горе*» тощо перетворюються на своєрідний код з очевидним змістом для тих, хто говорить і слухає, навіть без чітких уточнень щодо історичного контексту. Емоційна пам'ять тут домінує над прагненням до точності у формулюваннях. У такому разі семантична невизначеність виступає не недоліком висловлення, а маркером травматичного переживання. Поширення евфемізмів пояснюється не лише глибокою травматичністю самого досвіду, але й тривалими десятиліттями офіційної заборони на відкриті обговорення подій 1932–1933 років.

Радянська влада вперто заперечувала існування штучного голоду, а використання поняття «голодомор» у публічному дискурсі було практично неможливим. У таких умовах формувалася своєрідна культура мовчання («*українське село гинуло мовчки*» [6, с. 23]), де прямі висловлювання замінювалися натяками, метафорами або специфічними фразами, зрозумілими лише «своїм». Це створило в усному мовленні стійкі обхідні формулювання, які передавалися з покоління в покоління. Вони функціонували як своєрідний механізм напівприхованої комунікації в умовах ідеологічного контролю. Варто зазначити, що такі евфемістичні вирази нерідко виконують роль збереження колективної пам'яті. Отже, мовленнєві практики свідків стали проявом не тільки індивідуального болю, а й суспільних стратегій приглушення історичної пам'яті.

Метафоричні назви акцентують увагу на відчутті безпорадності та неминучості. Вирази на кшталт «*прийшов голод*» чи «*настали чорні роки*» подані так, ніби трагічні події відбулися самі собою, немов природні катаклізми. Такий мовний прийом знижує акцент на людському чиннику, перетворюючи трагедію на явище поза людським контролем, що відображає емоційний стан тих, хто не мав жодної змоги змінити перебіг подій і сприймали їх як фатальну даність. Унас-

лідок цього відповідальність за трагедію ніби розмивається в мовній формулі, що відображає як страх прямого називання, так і внутрішнє відчуття безсилля.

У сучасному науковому та публічному мовленні утверджується точне означення цих подій. Слово «*голодомор*» набуває не лише термінологічного, а й меморіального значення.

Загалом схильність уникати прямого називання трагедії – це явище багатовимірне. Воно інтегрує в собі елементи психологічного захисту, наслідки політичної цензури, культурні принципи мовчання та особливості колективної пам'яті. Через евфемізми передається не лише досвід історичної катастрофи, а й внутрішній світ людини, яка боролася за виживання, як фізичне, так і духовне, у ті «жахливі часи». Водночас саме ці обхідні формули зберегли досвід у пам'яті спільноти, забезпечивши його трансляцію навіть за умов тривалого замовчування.

2. Стратегія фрагментації пам'яті.

Оповіді свідків масового голоду вирізняються особливою структурою, часто позбавленою чіткої хронології. Замість лінійного викладу, вони складаються із розрізнених епізодів, спогадів і емоційно насичених фрагментів, які проявляються не у формі послідовної історії, а як серія болючих спалахів пам'яті. У цих наративах спершу згадуються обшуки та конфіскація зерна, картоплі, будь-якої їжі, далі – хвороба чи смерть найближчих людей, і, зрештою, – остаточне зникнення родини: *«Ховали хліб, де хто міг, борошно опускали на дно колодязів. Але від напасті не врятувало ніщо. Забравши все, що тільки можна, нашу родину вигнали з хати. Вікна та двері позабивали. Щоб вижити, ми їли цвіт конюшини, лободу. Люди мерли, наче мухи. По селу під тинами і на полях лежали трупи, а на кладовищі місць уже не було. Батько помер, а ми з мамою їли кропиву, горошок, кульбабку. Мати пекли сякі-такі оладки, гризли кору ліщини, їли котів, горобців, собак. Мати згодом померли, а я дивом вижив»* (Петренко Григорій Петрович, 1910 р. н.) [мову збережено] [5, с. 18]. Такий спосіб відтворення подій пояснюється не тільки індивідуальним стилем оповідання, але й природою травматичної пам'яті: *«...З дворів забирали все, що було: і хліб, і зерно, і картоплю, і птицю. <...> Кожна людина, яка мала хоч найменшу часточку сили, йшла в поле за колосками. Вони вже не боялися нічого: ані покари, ані смерті. У неї була лише одна мета – вижити. Тоді ж пішла на віки-вічні царствувати у світ Божий моя мати – Воробійова Якилина. Всі помирили як від голоду, так і від холоду. Трупи лежали на кожному кроці...»* (Щербань Софія Савівна, 1920 р. н.) [5, с. 82]. Події нашаровуються одна на одну. Композиційна розірваність відповідає моделі фрагментованого травматичного наративу, у якому часові зв'язки поступаються емоційній інтенсивності пережитого. Оповідач майже не звертає уваги на час – дати чи місяці залишаються за межами розповіді; основний акцент робиться на жахливих картинах голоду та смерті.

Спогади ніби ковзають плавно від колективної трагедії до індивідуальної втрати. Така структура вражає

автентичністю внутрішнього переживання, адже біль окремої людини нерозривно зливається із загальною катастрофою. У свідомості тих, хто зазнав лиха, обидва виміри існують одночасно. Фрагментарна природа усних свідчень має зв'язок із особливостями травматичної пам'яті. Як показують психологічні дослідження, у моменти екстремальних переживань пам'ять схильна зберігати яскраво емоційні фрагменти: страх, втрату рідних, приниження чи боротьбу за життя. Натомість нейтральні або менш значущі деталі можуть стиратися. Так утворюються «вузлові точки» пам'яті – ключові моменти трагедії: смерть близьких людей, вигнання з дому, пошуки їжі, масова загибель. Саме навколо цих точок вибудовується оповідна структура свідчення, тоді як хронологічна послідовність втрачає визначальне значення. Час ніби стискається в трагічну вертикаль, події зливаються в єдиний блок насиченого емоційного досвіду. У такому форматі пам'ять функціонує не як архів фактів, а як простір повторного переживання. Для стороннього слухача це може здатися нелогічним оповідним потоком, але такою є внутрішня логіка травми – логіка пережитого.

Особливість фрагментарності також залежить від віку свідків. Багато хто з них переживав ці жахи ще в дитинстві. Дитяча пам'ять більше схильна фіксувати яскраві образи й чуттєві враження, ніж точну хронологію подій. Тому спогади часто насичені сенсорними деталями: смак дикої рослинності, запах кропиви, пронизливий холод, забиті дошками вікна чи вид трупів під парканами. Саме такі образи стають фундаментом для закріплення пам'яті й витісняють більш раціональні обриси минулого.

Усний наратив як жанр істотно відрізняється від письмового історичного викладу. Він народжується в атмосфері живої розмови, може перериватися емоціями, паузами чи сльозами. Оповідач часто повертається до вже сказаного, додаючи нові деталі або повторюючи окремі фрази. Ця повторюваність («забрали все», «їли», «помер») акцентує монотонність страждань і безвихідь ситуації. Фрагментарність оповідей висвітлює також розпад соціальних і родинних зв'язків.

Висловлювання на кшталт *«люди мерли, наче мухи»* чи *«трупи лежали на кожному кроці»* формують образ колективної трагедії. Але навіть у цих узагальненнях проступають деталі: ім'я матері, згадки про конкретну родину. У результаті пам'ять балансує між «я» і «ми», створюючи наратив, який одночасно є і особистою розповіддю, і частиною більшої історії. Фрагментарність таких свідчень можна розглядати як показник їхньої автентичності; перед нами не ретельно оброблений текст, а живі спогади людини, яка намагається осмислити невимовно болісний досвід: *«Спогади ті залишилися в пам'яті не то через страх, а може й тому, що дуже важко було той жах пережити. Мати розповідала майже пошепки, а очі її завжди наповнювалися сльозами»* (Бородай Олександра Федорівна, 1919 р. н.) [6, с. 167]. Перерви, часові відступи та повтори стають невід'ємною частиною такого голосу, додаючи розповідям емоційної глибини. Тож

відсутність строгої хронології в усних наративах про голод є не випадковою характеристикою, а органічною рисою травматичної пам'яті, що фіксує болючі моменти, формуючи оповідь навколо них. Через уривки, паузи та хвилювання вимальовується цілісна картина катастрофи – картина, яка не піддається лінійній хронології, але достовірно передає пережите. Саме ця нелінійність і фрагментарність стають маркером автентичності свідчення, адже відтворюють внутрішню структуру травматичної пам'яті.

3. Стратегія емоційної інтенсифікації.

Емоційне напруження, що пронизує усні свідчення про масовий голод, знаходить своє вираження через використання експресивних мовних засобів. Оповідачі не лише передають інформацію про події – вони заново переживають їх у процесі розповіді. Унаслідок цього текст стає насиченим такими мовними особливостями, як повтори, вигуки, окличні речення, зменшувально-пестливі форми та виразні порівняння. Усі ці елементи створюють особливу емоційну структуру наративу, що зміцнює зв'язок між розповідачем і слухачем. У цьому випадку мова перестає бути нейтральним засобом повідомлення й перетворюється на інструмент повторного проживання події.

Повтори є одним із найхарактерніших засобів передачі болю («забирали **все-все**», «робили **дуже-дуже** люди» [5, с. 74], «дядько **пухлий-пухлий**» [6, с. 56], «то я **б'ю-б'ю** н'ятами **окачки** те болить» [6, с. 78], «**Дивиться-дивиться, осталося** трошки ж і її...» [6, с. 78], «А тоді вже **потроху-потроху** дійде...» [6, с. 78], «Ну, **все** забрали, **все! Робили-робили**, батько **пішов** **получать** – **торбинку** приніс...» [6, с. 79], «Якось **прийшов слабкий-слабкий**, **ледве** дихав» [6, с. 127], «**їли білу конюшину** – **таку сладку-сладку**» [6, с. 129]: «Було батько **робить-робить**, **приходить**, мені воно так **упомки**, та й каже **матері**: «**Оце робив-робив**, а нічого не платять, я їм **ще і должен**». А я **думаю**: як же ж так?» (Курило Марія Петрівна, 1925 р. н.) [6, с. 82]; «У сусідів **батько, мати, дочка з двома дітками** – **всі-всі** **померли з голоду**. **Тяжко згадувать**» (Осіня Оксана Микитівна, 1914 р. н.) [6, с. 106]. Подвоєння слів в усному мовленні виконує кілька важливих функцій. Передусім, воно передає інтенсивність пережитих емоцій. Наприклад, фраза «забирали **все**» звучить нейтрально і фактично, тоді як «забирали **все-все**» сприймається як болісний крик відчаю та безсилля. Повтори ніби розширюють значення слова, поглиблюючи його емоційне навантаження. Така інтенсифікація семантики створює ефект емоційного нагнітання, який відтворює внутрішній стан мовця. Окрім цього, повтори відтворюють ритміку природної мови. Водночас повтори є характерною рисою емоційного мовлення. Коли емоції домінують над логічною побудовою тексту, слова починають повторюватися мимоволі: «**Та як же не було голодомору? Для нас був! Для нас був!**» (Плавко Любов Іллівна) [6, с. 71].

Вигуки та окличні висловлювання є проявом емоційного прориву: «**О-й-й-й, голодував! Ще й як голодував!**» [6, с. 50]; «**Багато чого страшиного було тоді!**» [5, с. 82]; «**Та як же таке**

не пам'ятати!» [5, с. 117]; «**Як страшино!**» [6, с. 31]; «**У погребі стільки кісток найшли, просто **страсть якась!****» [6, с. 129]; «**Ужас якийсь!**» [6, с. 130]. Такі вирази оживлюють текст і створюють відчуття справжньої розмови. Розповідач ніби звертається до слухача, закликаючи до співчуття й розуміння.

Окличні конструкції стирають межу між минулим і теперішнім. Подія не лишається тільки фактом історії, вона актуалізується в момент розповіді. Вигук «**Як страшино!**» не просто описує страх, а передає його в усій інтенсивності, тобто емоція не переказується, а проживається заново.

Значна кількість у спогадах зменшено-пестливих форм є своєрідним парадоксом ніжності посеред жаху: *маленькі пташенятка, тоненькі ноги, поганенький обід, сіренька курочка, маленьке телятко, мулички жменька, хлібінка, кусочок засохший хлібця, маленький шматочок хліба, міценько тримати торбинку з хлібом, картоплиночка, зернинка, кружечка води, маленький пучечок картоплі, стебельця низенькі, тоненькі ниточки м'яся, дітки, старший братик та меншенька сестричка, дитячко маленьке, старшенька дівчинка*. На перший погляд подібні вислови викликають асоціації з теплотою і турботою. Проте в контексті голоду вони набувають трагічного відтінку. Наприклад, вираз «*маленькі трупики немовлят*» підсилює емоційний ефект через поєднання ніжності та неминучої смерті: «У 1931 р. почали ходити по хатах забирати зерно. Нікого не жаліли, дітям **манюсеньким** і крихти не зоставляли. <...> До останньої **рісочки** **все** забрали. І так по **всьому хутору**. Люди від голоду **почали** **прямо посеред вулиці падати, як оті стеблиночки підкошені**. Щодня то з тієї, то з іншої хати виносили **маленькі трупики немовлят**» (Солодовник Раїса Іванівна, 1923 р. н.) [6, с. 17]. Таке лінгвістичне змішання підкреслює трагізм і драматизм ситуації. Поєднання зменшено-пестливої морфології з лексикою смерті формує контрастний емоційний ефект, що посилює травматичне звучання висловлювання.

Ці форми також акцентують на мізерності їжі («*шматочок макухи*», «*по маленькій жменьці*», «*зернину до зернини*»): «**П'яти-шестирічні діти в супроводі старшого на два-три роки йшли збирати колоски на прибраному полі. Маленькими пальчиками зернину до зернини складали до малесеньких торбиночок**» (Клець Іван Іванович) [6, с. 87]. Завдяки мові передано масштаб кризи, де навіть «*тоненькі ниточки м'яся*» змушують відчувати фізичну слабкість та крайню нестачу харчів. Окрім цього, використання зменшено-пестливих слів виконує важливу психологічну роль. Це спосіб зберегти людяність у нелюдських умовах. Називаючи дітей братиками, сестричкою або дитятком, свідок тих подій прагне утвердити важливість і цінність життя навіть у його трагічний момент.

Важливим засобом для підсилення трагізму описуваних подій виступають порівняння («*падати, як оті стеблиночки підкошені*»; «*діти були, як бабусі*»; «*ноги пухлі, як колоди*»), що надають фізичному стану людей відчутної конкретики та відображають відчуття безпорадності

й немічності: «Правда, тоді всі люди були старі, згорблені, сірі, брудні. Тоді молодих не було. Навіть діти були, як бабусі, зморщені, зажурені, апатичні. І посмішок ні в кого не було, як не було і веселоців в житті» (Оснях Анастасія Овсїївна, 1913 р. н.) [6, с. 40]; «Горе і туга обгорнули сім'ю. **Братики мої менші лежать і не підводяться. Найменшенька Надя і голосочка не подає. Саші йшов тоді одинадцятий рік, Михайлику – дев'ятий, а Наді сім років було. За два тижні відправилися на той світ, де вже не просять ні їсточки, ні питу. Почалися весняні роботи. Мамі важко було ходити, бо ноги пухлі, як колоди, одначе йшла в колгосп на роботу – там давали по шматочку соняшникової макухи. Той шматочок був трохи більший від сірникової коробочки...» (Масалітіна Віра Іванівна, 1921 р. н.) [6, с. 38]; «У тридцять третьому було стільки горя, що й на воловій шкурі не спишеш...» (Яснолобова Олександра Яківна, 1924 р. н.) [6, с. 115].**

Образ «діти були, як бабусі» акцентує увагу на передчасному старінні. Зруйновано звичний ритм поколінь, коли дитинство позбавлене своєї природної радості та легкості. Порівняння «ноги пухлі, як колоди» вражає своєю фізичною яскравістю. Воно уособлює важкість, нерухомість і біль, який стає майже відчутним для читача або слухача. Отже, тілесні метафори стають способом матеріалізації страждання в мовленні.

У деяких свідченнях присутні натуралістичні деталі, які змушують задуматися: «Сім'я жила коло кладбища, то я бачила, як щодня копали велику яму і возили туди возами мертвих у рядниках. Їх кидали, а вони аж чавкали, бо пухлі були. Навечір яму закидали, якщо вона повна була, а ні, то ждали другого дня» (Козупиця Євдокія Петрівна) [6, с. 147]. Такий опис справляє сильне враження та розкриває глибину трагедії. Це не просто узагальнені слова, а експресія тілесності, реалістична передача того, що бачив і чув очевидець. Такі конкретні деталі відіграють важливу роль у документуванні подій. Вони роблять зрозумілим те, що без образної точності може залишитися поза увагою. У таких випадках мова набуває майже документальної функції, фіксуючи тілесний вимір катастрофи.

Емоційний зв'язок між мовцем і слухачем формує особливий простір взаємного розуміння. Повтори, вигуки, зменшені форми, порівняння – усі ці засоби сприяють створенню атмосфери емпатії. За їх допомогою слухач перестає бути просто спостерігачем і стає частиною загального переживання. Рядки спогадів на кшталт: «...За два тижні відправилися на той світ, де вже не просять ні їсточки, ні питу...» глибоко зачіпають і передають біль так, що він стає майже відчутним. Така емоційність тут не проста мистецька техніка в її класичному сенсі, а щира форма пам'яті. Людина, яка пережила голод, просто не може говорити про це нейтрально. Її мовлення

наповнене експресією, адже самі події були на межі людських можливостей. Саме тому емоційна інтенсифікація виступає не стилістичним надміром, а природною формою репрезентації екстремального досвіду.

Висновки. Усні свідчення очевидців Голодомору на Сумщині формують специфічний тип травматичного дискурсу, у якому особистий досвід репрезентується через особливі мовні механізми організації пам'яті. Аналіз засвідчив, що мовні стратегії осмислення подій 1932–1933 років є не вторинними щодо історичної реальності, а структурними елементами її когнітивної та афективної інтерпретації.

Стратегія замовчування та евфемізації постає як складне мовно-культурне явище, зумовлене як травматичністю пережитого, так і тривалим впливом цензурних практик. Уникнення прямого номінування трагедії не нівелює її значущості, а, навпаки, посилює емоційний вимір оповіді. Через узагальнені та метафоризовані формулювання передається досвід безсилля, втрат і щоденної боротьби за виживання. Евфемізація виступає не лише наслідком історичних обставин, а й механізмом психологічної адаптації до екстремального досвіду.

Фрагментація пам'яті в усних наративах проявляється у відсутності чіткої хронології, повторюваності образів та концентрації на емоційно насичених епізодах. Пам'ять організована не лінійно, а навколо «вузлових точок» пережитого болю. Така структура відображає афективну логіку травматичного досвіду, у якій емоційна інтенсивність переважає над часовою послідовністю. Нелінійність оповіді є не недоліком, а органічною рисою травматичного сприйняття.

Емоційна інтенсифікація мовлення реалізується через повтори, вигуки, окличні конструкції, зменшено-пестливі форми та тілесні метафори. Ці засоби не лише підсилюють експресивність висловлювань, а й виконують глибоку психологічну функцію – вони дають змогу вербалізувати межовий досвід, що часто виходить за межі звичайної раціональної артикуляції. Афективна насиченість наративів є природною формою репрезентації екстремального переживання.

Матеріал Сумщини демонструє, що регіональна специфіка – аграрний характер середовища, локальні мовні особливості та родинно-усна форма передання пам'яті – суттєво впливає на способи вербалізації травматичного досвіду. Регіональний вимір поглиблює розуміння варіативності мовних механізмів осмислення трагедії.

У ширшій перспективі дослідження засвідчує, що мова функціонує як простір когнітивної та афективної організації травматичного досвіду. Запропонована типологія мовних стратегій може бути застосована до аналізу інших травматичних наративів, що відкриває можливості для подальших дискурсивних та когнітивно-лінгвістичних студій.

Література:

1. Покидченко Л. Голодомор 1932–1933 років на Сумщині. Суми : Видавництво «Ярославна», 2006. 356 с. URL: https://daso.archives.gov.ua/wp-content/home/info/nashi-vydannya/09_holodomor.pdf
2. Власенко В. М. Голодомор 1932–1933 рр. на Сумщині (до 75-х роковин національної трагедії). *Сумський історико-архівний журнал*. 2008. № IV–V. С. 29–70. URL: <https://nasplib.isoftware.kiev.ua/items/01866d42-627c-4f9e-9550-e83b6acc4911>

3. Хлюр Ю. Голод 1932–1933 років на Роменщині за свідченнями очевидців. *Етнічна історія народів Європи*. 2010. Вип. 31. С. 24–33. URL: <https://history.sumy.ua/research/article/9210-khliur-yuliia-holod-19321933-rokiv-na-romenshchyni-za-svidchenniamy-ocheyvydtsiv.html>
4. Ігнатуша О. М. Голодомор 1932–1933 рр. на Сумщині в системі антицерковної боротьби держави. *Сумська старовина*. 2003. № 11–12. С. 80–84.
5. Голодомор на Сумщині у спогадах очевидців : збірник матеріалів / упоряд. С. В. П'ятаченко. Книга 1. Суми : Видавництво «МакДен», 2008. 168 с. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Piatachenko_Serhii/Holodomor_na_Sumschyni_u_sphodakh_ocheyvydtsiv_Knyha_1/
6. Голодомор на Сумщині у спогадах очевидців : збірник матеріалів / упоряд. С. В. П'ятаченко. Книга 2. Суми : Видавництво «МакДен», 2008. 184 с. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Piatachenko_Serhii/Holodomor_na_Sumschyni_u_sphodakh_ocheyvydtsiv_Knyha_2/

References:

1. Pokydchenko, L. (2006). *Holodomor 1932–1933 rokiv na Sumshchyni* [The Holodomor of 1932–1933 in the Sumy region]. Sumy : Yaroslavna. 356 p. URL: https://daso.archives.gov.ua/wp-content/home/info/nashi-vydannya/09_holodomor.pdf [in Ukrainian].
2. Vlasenko, V. M. (2008). *Holodomor 1932–1933 rr. na Sumshchyni (do 75-kh rokovyn natsionalnoi trahedii)* [The Holodomor of 1932–1933 in the Sumy region (to the 75th anniversary of the national tragedy)]. *Sumskiy istoryko-arkhivnyi zhurnal*, IV–V, 29–70. URL: <https://nasplib.isofts.kiev.ua/items/01866d42-627c-4f9e-9550-e83b6acc4911> [in Ukrainian].
3. Khliur, Yu. (2010). *Holod 1932–1933 rokiv na Romenshchyni za svidchenniamy ocheyvydtsiv* [The famine of 1932–1933 in the Romny region according to eyewitness testimonies]. *Etnichna istoriia narodiv Yevropy*, 31, 24–33. URL: <https://history.sumy.ua/research/article/9210-khliur-yuliia-holod-19321933-rokiv-na-romenshchyni-za-svidchenniamy-ocheyvydtsiv.html> [in Ukrainian].
4. Ihnatusha, O. M. (2003). *Holodomor 1932–1933 rr. na Sumshchyni v systemi antytserkovnoi borotby derzhavy* [The Holodomor of 1932–1933 in the Sumy region in the system of the state's anti-church struggle]. *Sumska starovyna*, 11–12, 80–84. [in Ukrainian].
5. P'iatachenko, S. V. (Ed.). (2008). *Holodomor na Sumshchyni u sphodakh ocheyvydtsiv: zbirnyk materialiv* [The Holodomor in the Sumy region in the testimonies of eyewitnesses: Collection of materials]. Book 1. Sumy : MakDen. 168 p. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Piatachenko_Serhii/Holodomor_na_Sumschyni_u_sphodakh_ocheyvydtsiv_Knyha_1/ [in Ukrainian].
6. P'iatachenko, S. V. (Ed.). (2008). *Holodomor na Sumshchyni u sphodakh ocheyvydtsiv: zbirnyk materialiv* [The Holodomor in the Sumy region in the testimonies of eyewitnesses: Collection of materials]. Book 2. Sumy : MakDen. 184 p. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Piatachenko_Serhii/Holodomor_na_Sumschyni_u_sphodakh_ocheyvydtsiv_Knyha_2/ [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 19.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



**TERMINOLOGY OF THE EDUCATIONAL TOURISM SPHERE
IN THE ENGLISH AND THE GERMAN LANGUAGES:
LEXIC-SEMANTIC AND STRUCTURAL PECULIARITIES**

Shevchenko Maryna Yuriivna,

Candidate of Philosophical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages,
State Higher Educational Institution "Donbas State Pedagogical University"
ORCID ID: 0009-0005-2196-6466

Siechka Svitlana Volodymyrivna,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages,
State Higher Educational Institution "Donbas State Pedagogical University"
ORCID ID 0000-0001-7204-7316

The article considers the terms of English and German in the field of educational tourism. The authors determine the structural and semantic features of English-language and German-language terms in the field of educational tourism. The term is a means of nominating a professional concept of the relevant field, and its terminology is represented by a set of similar units. English-language terms in the field of tourism are heterogeneous in structure. They are represented by single-component and multi-component units. Single-component terms are nouns, verbs, adjectives and adverbs. Multi-component units prevail over single-component ones. The most common in tourism terminology are two- and three-component word combinations, which are formed according to the structural models noun + noun, adjective + noun, Participle I + noun, Participle II + noun, numeral + noun, noun + noun + noun and adjective + noun + noun. The terminology also includes abbreviations formed by shortening individual words or all words of multi-component terms, as well as their parts or individual letters. The English-language terminology of the tourism industry is characterized by the heterogeneity of its semantic composition: it includes not only terms directly related to tourism activities, but also borrowings from economics, law, information technologies, transport, sports, medicine and other areas. This is explained by the specifics of the tourism industry itself and a wide range of concepts that relate not only to it, but also to related areas of human activity.

A similar situation is observed in German tourism terminology. Here too, two- and three-component word combinations prevail, which are often combined into compound nouns, for example Studentenaustauschprogramm (student exchange program), Sprachlernreise (language trip), dozentengeleiteter Workshop (lecturer-led workshop). German terminology actively uses abbreviations, such as DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) or FSJ (Freiwilliges Soziales Jahr), which are formed by shortening the initial letters or syllables of words. Like English, German tourism terminology borrows units from other fields, in particular economics, law, medicine and education, which allows for the accurate transmission of the content of complex concepts and processes in the field of tourism. In this regard, the English-language terminology of the tourism industry is a complex, multifaceted systemic and structural formation, actualized by lexical and semantic microfields, the units of which are means of designating types of tourism and travel; features and locations of tourists; types of transport that ensure their delivery and transportation; types of recreation and entertainment for tourists; equipment for tourists; inventory of tourists; food for tourists; subjects of the industry; processes occurring in it; its tariffs and payments; documents; types of tourist companies and organizations; seasonal features of tourism; diseases associated with travel. Some of the specified lexical-semantic fields are divided into smaller lexical-semantic groups. The development of German terminology in the field of tourism is of great importance for future scholars of philology and pedagogical practitioners, since global tourism is closely related to For international speakers, knowledge of specialized vocabulary helps you to effectively navigate any situation: from booking tickets and hotel rooms to participation in excursions the rise of non-transferable problems while traveling around the world, while participating in scientific conferences and exchange programs in Germany.

Key words: English, German, lexical-semantic composition, microfield, structural features, tourist term, educational tourism.

Шевченко Марина, Сечка Світлана. Термінологія сфери освітнього туризму в англійській та німецькій мовах: лексико-семантичні та структурні особливості

У статті розглянуто терміни англійської мови та німецької мови у галузі освітнього туризму. Визначено структурні та семантичні особливості англійських та німецькомовних термінів галузі освітнього туризму. Туристичний термін схарактеризовано як засіб номінації фахового поняття відповідної галузі, а її термінологія представлена сукупністю подібних одиниць. Терміни галузі освітнього туризму є різномірними за структурою. Вони представлені однокомпонентними та багатоконпонентними одиницями. Однокомпонентні терміни є іменниками, дієсловами, прикметниками та прислівниками. Багатоконпонентні одиниці переважають над однокомпонентними. Найпоширенішими в термінології туризму є дво- та трикомпонентні словосполучення, які формуються за структурними моделями іменник- іменник, прикметник + іменник, дієприкметник теперішнього часу + іменник, дієприкметник минулого часу + іменник, числівник + іменник, іменник + іменник + іменник та прикметник + іменник + іменник. До складу термінології також входять аббревіатури, що утворюються шляхом скорочення окремих слів або всіх слів багатоконпонентних термінів, а також їхніх частин чи окремих літер.

Англомовна термінологія галузі туризму характеризується неоднорідністю семантичного складу: вона включає не лише терміни, пов'язані безпосередньо з туристичною діяльністю, але й запозичення з економіки, права, інформаційних технологій, транспорту, спорту, медицини та інших сфер. Це пояснюється специфікою самої туристичної галузі та широким спектром понять, які відносяться не лише до неї, а й до суміжних сфер людської діяльності. Подібна ситуація спостерігається й у німецькій термінології туризму, де теж переважають дво- та трикомпонентні словосполучення, які часто об'єднуються в складні іменники. Німецька термінологія активно використовує аббревіатури, такі як DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) чи FSJ (Freiwilliges Soziales Jahr), що формуються шляхом скорочення початкових літер або складів слів. Як і англійська, німецька термінологія туризму запозичує одиниці з інших галузей, зокрема економіки, права, медицини та освіти, що дозволяє точно передавати зміст складних понять і процесів у сфері туристичної діяльності.

Отже, англомовна термінологія галузі туризму є складним, багатограним системно-структурним утворенням, актуалізованим лексико-семантичними мікрополлями, одиниці яких є засобами позначення видів туризму та подорожей; особливостей і місць розташування туристів; видів транспорту, що забезпечують їх доставку та перевезення; видів відпочинку та розваг для туристів; устаткування для туристів; інвентарю туристів; харчування для туристів; суб'єктів галузі; процесів, що відбуваються в ній; її тарифів і оплат; документів; видів туристичних компаній і організацій; сезонних особливостей туризму; хвороб, пов'язаних із подорожуванням. Окремі із вказаних лексико-семантичних полів поділяються на менші лексико-семантичні групи.

Вивчення німецькомовної термінології в сфері туризму має практичне значення як для майбутніх фахівців з філології та педагогічних працівників, адже освітній туризм тісно пов'язаний із міжнародним спілкуванням, під час якого знання спеціалізованої лексики допомагає швидко й ефективно орієнтуватися у будь-якій ситуації: від бронювання квитків та номерів у готелі до участі в екскурсіях чи вирішення непередбачених проблем під час освітньої подорожі, під час участі в наукових конференціях та програмах обміну в Німеччині. Окремі із вказаних лексико-семантичних полів поділяються на менші лексико-семантичні групи.

Ключові слова: англійська мова, німецька мова, лексико-семантичний склад, мікрополе, структурні особливості, туристичний термін, освітній туризм.

Introduction. The accelerated advancement of science and technology, combined with the processes of globalization and international collaboration, has significantly intensified research on the terminological systems of various domains and professional industries. Although the early twenty-first century has been marked by an increased scholarly focus on the theoretical and applied aspects of terminology studies, the lexicon of the tourism sector, in our view, has not received adequate attention within the framework of contemporary linguistic research. Given the dynamic evolution of the tourism industry, its terminological apparatus undergoes continuous expansion and transformation. Furthermore, the historical trajectory of tourism development, in conjunction with the overarching trends of globalization, has consolidated the status of English as the primary lingua franca of international tourism communication.

The purpose of the article is to undertake a comprehensive examination of English-language terminological units within the tourism industry. The specific research objectives include the conceptual delineation of the notion "tourism industry term", alongside the detailed identification and characterization of the structural and semantic features of such units in English. In addition, particular emphasis is placed on the domain of educational tourism, as the author seeks to highlight and illustrate concrete examples of specialized terminology in both English and German. This dual-language comparative perspective makes it possible to trace parallels, divergences, and points of convergence in the terminological systems of the two languages, thereby deepening the understanding of their structural and semantic organization.

Analysis of research and publications. The investigation of tourism-related terminology is situated within the broader context of contemporary linguistic and terminological scholarship. Among domestic researchers whose works provide valuable insights are O. Bortnychuk, D. Dubravka,

Y. Zhukhenko, D. Mazuryk, A. Nelyuba, O. Styshov, and M. Fedyna. Equally significant contributions have been made by foreign linguists, including I. Arnold, N. Arutyunova, I. Baltiro, M. Bizet, M. Bloch, G. Marchand, N. Odynokova, M. Pavesi, O. Senko, P. Štekauer, B. Foster, as well as German scholars such as H. Spode, W. Hunziker, K. Ehlich, and T. Schlak, whose research has enriched the study of tourism, communication, and terminology in the German linguistic tradition. Their studies collectively establish a theoretical foundation upon which the present research builds, while also underscoring the necessity of addressing underexplored areas such as the specialized terminology of educational tourism.

Research methods: method of linguistic description, word-formation and grammatical analysis, theoretical analysis of literature on the topic under study

Results. Since a term functions as a linguistic instrument for the designation and consolidation of a specialized concept within a given field of professional knowledge or activity [1, p. 145], the notion of "tourism term" may be defined as a lexical unit, whether a single word or a multi-word expression-employed to denote specific concepts pertaining to the tourism industry. These concepts encompass a wide range of referents, including its objects, phenomena, processes, and participants, all of which collectively form the conceptual framework of the tourism domain.

The collection of terms within this field constitutes its terminology, the analysis of which necessitates consideration of structural, morphological, and semantic features. In English, tourism terminology is represented by both single- and multi-component units, ranging from individual words to complex word combinations. The examination of single-component terms has revealed that they are typically expressed through: nouns (hotel, education, package, redirection, resort); verbs (book, pass by, redirect); adjectives (other-oriented, non-transmittable,

suitable); adverbs (aboard, ashore). In the German language we see single-component terms in the following examples: nouns (Sprachkurs, Exkursion, Seminar, Vorlesung, Workshop); adjectives (international, akademisch, pädagogisch, flexibel, praktisch); adverbs (online, vorort, international, lokal, flexibel).

The analysis of the terminology of the tourism industry in English also made it possible to determine that multi-component units, which have two or more components, prevailed in it. Such units are able to denote more complex concepts of the specified industry. These include word combinations represented by structural models: noun+noun (student exchange, language course, study program, cultural excursion, education tour); adjective+noun (international program, academic exchange, cultural excursion, intensive course, educational tour, short-term study, online seminar, global scholarship, language workshop, interdisciplinary project); Participle I+noun (enrolled student, attending lecture, organized excursion, scheduled workshop, hosted program).

In the German language we see the models of noun+noun (Bildungsreise, Sprachaufenthalt, Hochschulprogramm, Studienreise, Exkursionsprogramm), Adjective+noun (internationaler Kurs, akademisches Programm, kulturelles Seminar, intensives Training, praxisorientiertes Projekt, kurzfristiger Workshop, digitales Seminar, globales Austauschprogramm, sprachliches Training, interdisziplinäres Studienmodul), Participle I + noun (angemeldeter Teilnehmer, besuchte Veranstaltung, organisierter Studienaufenthalt, geplante Exkursion, betreuter Workshop). It is worth noting that the graphic form of complex English terms in the tourism industry has not been established yet. Such units are written both with a hyphen, together and separately, in particular: doorkeeper, door-keeper. In addition to the above-mentioned word forms, there are other variants of combinations of spelling of complex terms, for example: airhostess, air hostess; guidebook, guide book. In the German language educators pay attention to the use of the following terms of educational tourism: Studienprogramm / Studien-Programm / Studien Programm, Sprachkursangebot / Sprachkurs-Angebot / Sprachkurs Angebot, Kulturworkshop / Kultur-Workshop / Kultur Workshop, Exkursionsleiterin / Exkursions-Leiterin / Exkursions Leiterin, Bildungsreiseleitung / Bildungsreise-Leitung / Bildungsreise Leitung [1, p. 10].

It is also important to point out that there is three-variant spelling of individual units, for example: custom house, custom-house, customhouse. The presence of such variants formally confirms the existence in the English language of a tendency of word combinations that are transformed into compound words [2, p. 143].

Along with two-component term units, which are the main type of term-combinations in the analyzed industry, its terminology is also represented by a significant number of three-component terms formed using the following parts of speech: noun+noun+noun (student exchange program, language immersion course – курс мовного занурення, study abroad office) in the English Language, (Studentenaustauschprogramm, Sprachkursangebot, Studienaufenthaltsvisum, Hochschulkooperationsvertrag, Bildungsreiseangebot) in the German language. In the terminology

of educational tourism, multi-component term units prevail, as they allow for the precise designation of complex concepts related to study programs, student mobility, cultural excursions, and academic projects. Among the most frequent structural models are noun+noun combinations, which represent common and widely used terms. Examples in English include student exchange program, language course module, study tour itinerary, cultural immersion trip, and academic seminar series. Their German equivalents are Studentenaustauschprogramm, Sprachkursmodul, Studienreiseplan, Kulturaustauschreise, and Akademische Seminarreihe. For instance, English examples are program for international students, course on intercultural communication, placement in host institutions, workshop on academic writing, and excursion to research centers, corresponding in German to “Programm für internationale Studierende, Kurs über interkulturelle Kommunikation, Praktikum an Gastinstitutionen, Workshop über akademisches Schreiben”, and “Exkursion zu Forschungszentren”. Similarly, N+Participle II+N units describe attributes or qualifications associated with educational programs, such as program-based scholarship, course-related materials, excursion-focused itinerary, study-trip-centered project, and research-oriented workshop in English, with German parallels programmbezogenes Stipendium, kursbezogenes Material, exkursionsorientierter Reiseplan, studienreisezentriertes Projekt, and forschungsorientierter Workshop. More specialized structural models also occur. N+adjective+N constructions are used for organized group activities or specific program types, e.g., group intensive course, student exchange program, collaborative research project, cultural immersive tour, and faculty-led seminar (German: Gruppenintensivkurs, Studierendenaustauschprogramm, kollaboratives Forschungsprojekt, kulturelle Immersionsreise, and dozenten geleiteter Workshop). Adj+Adj+N units describe highly specialized offerings such as international interdisciplinary seminar, short-term practical course, intensive academic workshop, foreign language immersion program, and multi-campus research project (international interdisziplinäres Seminar, kurzfristiger Praxis-Kurs, intensiver akademischer Workshop, Fremdsprachen-Immersionsprogramm, and multi-campus Forschungsprojekt in German).

Participial structures further expand the terminology. Adj+Participle I+N combinations denote scheduled or organized activities: scheduled online lecture, organized student excursion, structured language course, guided campus tour, and enrolled participant list (German: geplante Online-Vorlesung, organisierte Studierendensexkursion, strukturierter Sprachkurs, geführte Campusführung, and eingeschriebene Teilnehmerliste). Adj+Participle II+N units describe supervised or completed activities: supervised research project, completed internship program, accredited study module, evaluated language course, and hosted cultural workshop (German: betreutes Forschungsprojekt, abgeschlossenes Praktikumsprogramm, akkreditiertes Studienmodul, bewerteter Sprachkurs, and betreuter Kulturworkshop).

Numeric structures and participial phrases also appear.

Num+N+N examples include two-week study tour, three-day academic workshop, five-module language program, one-year exchange program, and seven-day immersion course (German: zweiwöchige Studienreise, dreitägiger akademischer Workshop, fünfteiliges Sprachprogramm, einjähriges Austauschprogramm, and siebentägiger Immersionskurs). Participle I+N+N combinations describe active participants or organizers, e.g., attending student group, participating research team, organizing faculty committee, leading project team, and enrolling exchange student (German: teilnehmende Studierendengruppe, forschendes Forschungsteam, organisierendes Dozententeam, leitendes Projektteam, and eingeschriebene Austauschstudierende). Participle II+N+N units highlight completed or supervised entities: supervised student project, completed research assignment, accredited study module, evaluated internship program, and hosted cultural event (German: betreutes Studentenprojekt, abgeschlossenes Forschungsprojekt, akkreditiertes Studienmodul, bewertetes Praktikumsprogramm, and betreute Kulturveranstaltung). Finally, Participle II+Adj+N structures indicate both completion and specialization, as in accredited international program, completed short-term course, evaluated practical workshop, supervised interdisciplinary project, and hosted online seminar (German: akkreditiertes internationales Programm, abgeschlossenes Kurzzeitmodul, bewerteter Praxis-Workshop, betreutes interdisziplinäres Projekt, and veranstaltetes Online-Seminar) [3, p. 15].

Overall, the terminology of educational tourism demonstrates a rich variety of multi-component structures, allowing precise description of programs, activities, and participant roles. Both English and German reflect similar patterns, with nouns, adjectives, participles, prepositions, and numerals forming complex units, and some flexibility in graphic representation (e.g., online-learning platform / Online-Lernplattform), which is characteristic of evolving terminological systems.

The terminology of educational tourism also includes four-component term units, which are less common but allow precise designation of complex concepts related to programs, courses, excursions, and student mobility. In English, these include models such as Adj+N+N+N (intensive language course module), Adj+Adj+N+N (international short-term study program), and Adj+Participle II+N+N (faculty-led workshop series). Similarly, in German, examples of four-component units include intensiver Sprachkursmodul, internationales Kurzzeitstudienprogramm, and dozentengeleitete Workshopreihe.

In addition, analysis of English-language terminology in educational tourism reveals five-component terms, such as Adj+N+Adj+N+N, for example special group intensive study module, which indicate highly specific programs or offerings. The German equivalents include “spezielles Gruppenintensivstudienmodul” and “betreutes interdisziplinäres Projektseminar”, demonstrating similar structural patterns in both languages [4, p. 23].

A significant portion of the terminology is also represented by abbreviations, formed through various processes. These include: 1) reduction of a phrase to the first letters

of each word, e.g., TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages); 2) reduction of the first word to its initial letter or syllable, e.g., FAMtour (familiarization tour); 3) reduction of each word to the initial letter, e.g., UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization); 4) reduction while preserving conjunctions, e.g., B&B (bed and breakfast); 5) reduction to the first syllable, e.g., ComSat (communication satellite); 6) preservation of the abbreviation in the original language, e.g., ICIE (International Council on International Education); 7) reduction by omitting part of a word, e.g., dbl (double room); 8) reduction of each word to one syllable, e.g., EDQUAL (Educational Quality Standards). In German terminology of educational tourism, similar abbreviation strategies are observed, such as DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst), FSJ (Freiwilliges Soziales Jahr), BFD (Bundesfreiwilligendienst), and IntUni (Internationale Universität) [4, p. 65].

Thus, both English and German terminology in the field of educational tourism exhibit a wide variety of complex multi-component terms and abbreviations, which allow precise communication of program characteristics, participant roles, and organizational structures. The use of four- and five-component units, along with systematic abbreviation strategies, demonstrates the evolving nature of specialized terminology in this field.

In general, the initial letters of short service words (and, or, of, to) are not included in the abbreviation, except for the need to improve their pronunciation. Some abbreviations are assimilated into ordinary words over time, and are written with a lowercase letter, and are no longer abbreviations, for example: scuba – self-contained under water breathing apparatus.

Since no field, no professional branch creates all its terms anew, it is quite natural that many terms are borrowed from related branches of knowledge. The terminology of educational tourism in English frequently interacts with terminologies from other fields and is often enriched by units borrowed from geography, medicine, sports, economics, and other disciplines. In many cases, these borrowed terms retain their original meaning without modification. For example, geographic terms such as mountain range or river basin, medical terms like motion sickness or claustrophobia, and sports-related terms such as kayaking or orienteering are directly used in educational travel contexts.

In German, these units appear as Gebirgszug, Flussbecken, Reisekrankheit, Klaustrophobie, Kajakfahren, and Orientierungslauf. At the same time, some terms undergo partial or complete semantic transformation to fit the needs of educational tourism terminology. For instance, the English verb to enroll in general education means simply to register for a course, whereas in educational tourism it may imply registration in a specific study-abroad program or international exchange (to enroll in a study abroad program). Similarly, in German, “einschreiben” generally means “to register,” but in the context of educational tourism, it is used in phrases such as sich in ein Austauschprogramm einschreiben (to enroll in an exchange program). Another example is to host: in general usage it means

“to accommodate or organize an event”, but in educational tourism it refers specifically to the organization of student groups or hosting academic programs (hosting a student group / eine Studierendengruppe betreuen) [5, p. 27].

Furthermore, some borrowed terms adapt more subtly. For example, credit transfer in the context of economics refers to the movement of funds, but in educational tourism it denotes the recognition of academic credits earned abroad (credit transfer between universities / Leistungspunkteübertragung zwischen Hochschulen). Similarly, module in general education simply refers to a unit of study, while in educational tourism, it is often part of a multi-component program structure (language module / Sprachmodul). Thus, the terminology of educational tourism demonstrates a dynamic interaction with other disciplinary vocabularies. Terms can either be directly borrowed with their original meaning or adapted to express more specific notions relevant to international programs, student mobility, academic excursions, and study-related travel. German examples illustrate the same pattern, showing both direct borrowings and semantic adaptation in a similar way, reflecting the evolving, interdisciplinary nature of the field [1, p. 5].

The English terminology of the tourism industry also includes general scientific terms of large semantic capacity, which usually denote categorical and classifying scientific concepts that function in different industries. As part of term-phrases, they significantly narrow and specify their meaning, in particular: in direct route principle, attendance factor, time series analysis. According to our observations, the interdisciplinary vocabulary of the English language of the tourism industry includes terms from the following spheres: 1) economic (tariff, base fare, BBDtax – bed, board, beverage tax), legal (cancellation clause, force majeure); 2) computer (electronic ticketing, metered Internet access); 3) transport (bareboat charter, car rental); 4) sports (windsurfing canyoneering, cross-country skiing); 5) medical (motion sickness, bilharzias); 6) geographical (coral reefs, geyser); 7) food (table d’hote menu).

The above mentioned aspects allow us to state that the English terminology of the tourism industry is a complex, multifaceted systemic formation, the structure of which includes separate subsystems. The systematicity of the vocabulary of any professional language is reflected in the systematicity of its conceptual fields. The meaning of any lexical unit does not exist in isolation, but in a certain relationship with the meanings of other words of the field to which it belongs. The terminological field is understood as a kind of artificially defined sphere of existence of a term, within which it possesses all the features inherent in this unit (term) [6, p. 26]. The field for a terminological concept is the system of concepts to which it belongs, and for a term-word the field is the set of other term-words with which it interacts within the framework of a given professional language, on the basis of which it is formed itself and on which it influences its linguistic norm.

The use of semantic fields as a method of describing terminological vocabulary is associated with the division of terminological lexical units into certain lexical-semantic

groups. The terms included in one group constitute a relatively independent lexical microsystem in view of its internal semantic relations [7, p. 7]. Such groups represent microfields belonging to a certain common field.

The terminology of educational tourism encompasses a wide range of specialized units that reflect different aspects of study-related travel. The terminology includes types of educational travel such as study-abroad program, language immersion trip, cultural exchange visit, academic excursion, and faculty-led seminar, with German equivalents like Auslandsstudienprogramm, Sprachlernreise, Kulturaustausch, Studienexkursion, and dozentengeleiteter Workshop. It also includes terms describing accommodation options and facilities for students, such as student dormitory, host family home, campus residence, international student housing, and study lodge, corresponding in German to Studentenwohnheim, Gastfamilienhaus, Campusunterkunft, internationales Studentenwohnheim, and Studienlodge. Transport-related terminology is also well represented, including shuttle bus, campus bicycle, university coach, guided walking tour, and student ferry, which in German are Shuttlebus, Campusfahrrad, Universitätsbus, geführte Wandertour, and Studentenfähre. The field also contains terminology for recreational and cultural activities, including museum visit, campus festival, language workshop, theatre performance, and heritage trail, with German counterparts Museumsbesuch, Campusfest, Sprachworkshop, Theateraufführung, and Kulturerlebnispfad. Equipment and personal items for participants are represented by terms such as laptop, lab kit, fieldwork backpack, sports gear, study materials, and in German by Laptop, Laborkit, Feldrucksack, Sportausrüstung, and Lernmaterialien, while smaller inventory items include backpack, carry-on bag, pencil case, water bottle, and travel folder, translated as Rucksack, Handgepäck, Federmäppchen, Trinkflasche, and Reiseordner. Catering and food terminology features cafeteria, student canteen, packed lunch, continental breakfast, and coffee corner, which in German are Mensa, Studentenrestaurant, Lunchpaket, kontinentales Frühstück, and Kaffecke. The terminology also describes entities within educational tourism, such as program coordinator, student volunteer, host lecturer, academic mentor, and exchange officer, with German equivalents Programmkoordinator, studentische Hilfskraft, Gastdozent, akademischer Mentor, and Austauschbeauftragter [3, p. 20]. Processes occurring in educational tourism are represented by terms like course enrollment, study registration, program scheduling, excursion planning, and workshop booking, corresponding in German to Kursanmeldung, Studienregistrierung, Programmplanung, Exkursionsplanung, and Workshopbuchung. Terms relating to fees and payments include enrollment fee, study-trip charge, course material cost, accommodation deposit, and activity fee, with German examples Anmeldegebühr, Studienreisegebühr, Materialkosten, Unterkunftskaution, and Veranstaltungsgebühr. Documents necessary for participation are denoted by enrollment certificate, travel consent form, student ID, workshop voucher, and insurance policy, translated as Einschreibebescheinigung, Reisevollmacht, Studierendenausweis, Workshop-Gutschein, and Versicherungsnachweis.

The terminology further includes types of organizations and agencies such as study-abroad office, international education bureau, cultural exchange agency, university travel department, and educational NGO, with German counterparts Auslandsstudienbüro, Internationale Bildungsagentur, Kulturaustauschagentur, Hochschulreisedienst, and Bildungs-NGO. Seasonal aspects of educational travel are expressed through terms like summer program, winter school, semester break, intensive course period, and study tour season, which in German are Sommerprogramm, Winterkurs, Semesterferien, Intensivkurszeit, and Studienreisensaison. Finally, health-related terminology includes motion sickness, jet lag, altitude adjustment, study stress, and heat exhaustion, with German equivalents Reisekrankheit, Jetlag, Höhenanpassung, Studienstress, and Hitzeschlag. All these elements demonstrate that the terminology of educational tourism is rich, multidimensional, and draws on both general and specialized vocabularies, incorporating units from other disciplines while adapting them to the specific needs of study-related travel [5, p. 26].

As we can see, the English-language terminology of the tourism industry has broad and extensive connections with related terminologies, so a clear boundary between it and others cannot be drawn. Some of the defined lexical-semantic fields of the English-language terminology of the tourism industry can be divided into smaller lexical-semantic groups. For example, the microfield “types of tourism and travel” includes such lexical-semantic groups as “types of tourism” (religious tourism, educational tourism, export tourism) and “types of travel” (coastal cruise, familiarization trip). The microfield “accommodation of tourists” contains such lexical-semantic groups as: “accommodation facilities” (capsule hotel, boatel), “types of accommodation” (European plan, continental plan), “types of premises” (honeymoon suite, function room). We can distinguish in the microfield “transport” such lexical-semantic groups of units as “land transport” (campervan, boat train), “water transport” (coaster, catamaran), “air transport” (charter plane, flying boat), “road types” (autobahn, clearway), “transport service classes” (business class, tourist class). The structure of the microfield “leisure and entertainment” includes lexical-semantic groups “sports” (ballooning, cave tubing), “tourist facilities” (canyon, marine park, safari park). The microfield “food” is divided into such lexical-semantic groups as “catering establishments” (specialty restaurant, bodega) “types of restaurant service” (American service, family-style service).

In the structure of the microfield “subjects of the tourism sector”, two lexical-semantic groups can be distinguished: “employees” (incoming tour operator, bellhop) and “guests” (late arriver, domestic visitor). The processes taking place in the tourism industry can be divided into those that accompany booking (overbooking, cancellation), accompany the accommodation of tourists (check-in procedure, check-out), and are related to the use of vehicles (baggage check, clearance). Each of the identified microfields and lexical-semantic groups of terms is not isolated from each other. These are open microsystems, the members of which enter into certain connections with each other, as evidenced, in particular, by the fact that from any semantic field

through a more or less long chain of mediated links one can get into any other field [8, p. 190–193].

Conclusion. Thus, a tourism term is a unit of designation of a professional concept of a given industry, and its terminology is a set of such units. The English-language terminology of the tourism industry is not homogeneous either in its structural parameters or in semantics. It is represented by one- and multi-component term units, that is, word terms and word combinations. One-component terms are nouns, verbs, adjectives and adverbs. The analyzed terminology is also represented by four-component units that are not frequency, as well as abbreviations formed by shortening individual or all words of multi-component terms, as well as their parts or letters. At the same time, the English-language terminology of the tourism industry is a complex, multifaceted systemic and structural formation, actualized by lexical and semantic microfields, the units of which are means of designating types of tourism and travel, features and locations of tourists; types of transport that provide delivery and transportation of tourists; types of recreation and entertainment for tourists; equipment for tourists; tourist inventory; food for tourists; subjects of the industry; processes occurring in it; its tariffs and payments; documents; types of travel companies and organizations; seasonal features of tourism; diseases associated with travel. Some of the identified lexical and semantic fields of the English-language terminology of the tourism industry are divided into smaller lexical and semantic groups. The above allows us to assert that the English-language terminology of the tourism industry interacts and borrows units from other terminologies, which is due to the variety of concepts in the tourism industry. We see prospects for further research in the analysis of methods of translating English terms in the tourism industry depending on their structural and semantic features. Similarly, German tourism terminology is characterized by a combination of single- and multi-component units, with nouns, adjectives, participles, and occasionally adverbs serving as basic terms. German terms often follow the compound noun tradition, forming long units by combining multiple nouns or adjectives in one word (e.g., Studentenaustauschprogramm for “student exchange program” or Sprachlernreise for “language learning trip”), whereas English tends to separate components with spaces or hyphens. Abbreviations are also widely used in German tourism terminology, such as DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) or FSJ (Freiwilliges Soziales Jahr), demonstrating similar methods of lexical condensation as in English. The terminology in both languages functions as a complex, systemic, and structural formation, organized into lexical and semantic microfields. These microfields include units that denote types of tourism and travel, accommodation features and locations, modes of transport for tourists, types of recreation and entertainment, tourist equipment, personal inventory, food and catering, industry subjects, ongoing processes, tariffs and payments, official documents, types of travel companies and organizations, seasonal aspects of tourism, and health issues related to travel. Many of these microfields are further divided into smaller lexical-semantic groups to provide more precise

designation of professional concepts. The interaction of tourism terminology with other domains is also evident in both English and German. Certain terms are directly borrowed from other fields, such as geography, medicine, sports, or economics, while others undergo partial semantic adaptation to meet the specific needs of tourism (for example, to enroll in English or in German, which in tourism contexts often implies participation in a structured study or exchange program). Such cross-disciplinary borrowing

reflects the complexity and versatility of tourism terminology in expressing the wide variety of concepts present in the industry. Overall, the analysis of English and German tourism terminology highlights the richness, multi-layered structure, and dynamic character of the field. The study of how these terms are translated and adapted across languages, taking into account their structural and semantic features, represents a promising direction for further research in tourism linguistics and applied translation studies.

Bibliography:

1. Малгамова, Л. О. Асоціативний експеримент як емпіричний метод дослідження лінгвокогнітивних концептів. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія*. 2023. Вип. 2. С. 10–29.
2. Porath, R. *Internet, Cyber- und IT-Sicherheit Von A-Z: Aktuelle Begriffe Kurz und Einfach Erklärt – Für Beruf, Studium und Privatleben*. Berlin; Heidelberg: Springer, 2020. 373 S.
3. Grosse, R. Sprachliche Normen als soziale Normen und ihre Bedeutung für die Verbreitung von Neologismen. *Linguistische Arbeitsberichte*. Leipzig, 2017. H. 18.
4. Höhmann, D. (Hrsg.). *Tourismuskommunikation: Im Spannungsfeld von Sprach- und Kulturkontakt*. Frankfurt a. M. : Peter Lang Edition, 2013.
5. Шмідт, Д. П. Способи перекладу англійських туристичних термінів українською мовою. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2021. № 52, т. 2. С. 190–191
6. Кійко, С. В. *Німецько-український інженерно-технічний словник: Близько 20 000 термінів і терміносполук*. Чернівці: ЧНУ, 2020. 468 с.
7. Воробель, М. М. Шляхи та причини інтеграції англіцизмів у сучасну німецьку мову. *Молодий вчений*. 2020. № 3. С. 7–9.
8. Біян, Н. Лексико-семантична та структурна класифікація термінів у галузі туризму в англійській мові. *Іноземна філологія: Український науковий збірник*. 2009. Вип. 121. С. 142–149.

References:

1. Malhamova, L. O. (2023). Asotsiatyvnyi eksperyment yak empirichnyi metod doslidzhennia lnhvokohnityvnykh kontseptiv [Associative experiment as an empirical method of studying linguocognitive concepts]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Serii: Filolohiia*, (2), 26–29. [in Ukrainian].
2. Porath, R. (2020). *Internet, Cyber- und IT-Sicherheit von A-Z: Aktuelle Begriffe kurz und einfach erklärt – Für Beruf, Studium und Privatleben*. Berlin/Heidelberg: Springer. [in German].
3. Grosse, R. (2017). Sprachliche Normen als soziale Normen und ihre Bedeutung für die Verbreitung von Neologismen. *Linguistische Arbeitsberichte*, (18). Leipzig. [in German].
4. Höhmann, D. (Hrsg.). (2013). *Tourismuskommunikation: Im Spannungsfeld von Sprach- und Kulturkontakt*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Edition. [in German].
5. Shmidt, D. P. (2021). Sposoby perekladu anhliiskyykh turystychnykh terminiv ukrainskoiu movoiu [Ways of translating English tourist terms into Ukrainian]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Serii: Filolohiia*, 52(2), 190–191. [in Ukrainian].
6. Kiiko, S. V. (2020). *Nimetsko-ukrainskyi inzhenerno-tekhnichnyi slovnyk: Blyzko 20 000 terminiv i terminopoluk* [German-Ukrainian engineering and technical dictionary: About 20,000 terms and term combinations]. Chernivtsi : ChNU. [in Ukrainian].
7. Vorobel, M. M. (2020). Shliakhy ta prychny intehratsii anhliitsyzmiv u suchasnu nimetsku movu [Ways and reasons for integration of Anglicisms into modern German]. *Molodyi vchenyi*, (3), 7–9. [in Ukrainian].
8. Biyan, N. (2009). Leksyko-semantychna ta strukturna klasyfikatsiia terminiv u haluzi turyzmu v anhliiskii movi [Lexical-semantic and structural classification of terms in the field of tourism in English]. *Inozemna filolohiia: Ukrainskyi naukovyi zbirnyk*, (121), 142–149. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 19.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



ТИПОЛОГІЯ ОКСИМОРОННИХ СИНТАГМ У СУЧАСНОМУ ПОЕТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Юлдашева Людмила Петрівна,

кандидат філологічних наук, доцент,
докторант кафедри українського мовознавства та прикладної лінгвістики
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
ORCID ID: 0000-0002-6561-8827
Scopus Author ID: 58701991300
ResearcherID: Y-6026-2019

У статті запропоновано багаторівневу типологію оксиморонних синтагм у сучасному українському поетичному мовленні. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі контрасту як провідного принципу поетичного текстотворення та потребою системного опису оксиморона не лише як стилістичної фігури, а як механізму когнітивної й аксіологічної організації сенсу. Попри наявність ґрунтовних праць з проблем антитестичності, антонімії та поетичної образності, типологічні параметри оксиморонних синтагм з урахуванням граматичних, когнітивних та інтерпретаційних чинників залишаються недостатньо вивченими.

Матеріалом дослідження слугували фрагменти поетичних текстів сучасних українських авторів. У роботі застосовано описовий, структурно-семантичний, компонентний, контекстуальний та когнітивно-поетичний аналіз.

У результаті виокремлено кілька взаємодоповнювальних типологій: структурно-граматичну (моделі іменник + прикметник, іменник + іменник, прислівник + дієслово, прислівник + прикметник), когнітивно-доменну (сенсорні, емотивно-оцінні, просторово-екзистенційні), класифікацію за типами когнітивної напруги (конфлікт ознак, оцінок, досвідних фреймів), інтерпретаційну (уточнення, нерозв'язна напруга, зміщення реальності, аксіологічна неузгодженість) та семантично-структурну (контрастивні, градуальні, комплементарні з урахуванням словотвірної спорідненості). Доведено, що оксиморонна синтагма є не периферійною фігурою, а регулярною моделлю смислотворення, у якій граматична структура, доменна інтеграція та інтерпретаційний режим взаємодіють як єдиний механізм поетичного мислення. Оксиморонні синтагми в сучасній українській поезії постають як смислові вузли, де співіснують когнітивні, емоційні та аксіологічні площини. Вони не просто репрезентують внутрішню суперечливість реальності, а формують модель її сприйняття, спонукаючи реципієнта до напруженої інтерпретаційної роботи й активної реценції тексту. Перспективи подальших досліджень пов'язані з корпусним і психолінгвістичним вивченням реценції оксиморонних конструкцій.

Ключові слова: оксиморон, оксиморонна синтагма, сучасний поетичний дискурс, семантичний контраст, когнітивна напруга, класифікація оксиморонів.

Yuldasheva Liudmyla. Typology of oxymoronic syntagms in contemporary poetic discourse

The article proposes a multi-level typology of oxymoronic syntagms in contemporary Ukrainian poetic discourse. The relevance of the study is determined by the growing role of contrast as a leading principle of poetic text formation and by the need for a systematic description of the oxymoron not only as a stylistic figure but also as a mechanism of cognitive and axiological meaning construction. Despite the existence of substantial research on antithesis, antonymy, and poetic imagery, the typological parameters of oxymoronic syntagms, taking into account grammatical, cognitive, and interpretive factors, remain insufficiently studied.

The research material consists of fragments of poetic texts by contemporary Ukrainian authors. The study applies descriptive, structural-semantic, componential, contextual, and cognitive-poetic methods of analysis.

As a result, several complementary typologies are distinguished: structural-grammatical (noun + adjective, noun + noun, adverb + verb, adverb + adjective models), cognitive-domain (sensory, emotive-evaluative, spatial-existential types), classification by types of cognitive tension (conflict of properties, conflict of evaluations, conflict of experiential frames), interpretive (clarifying oxymoron, unresolved tension, reality-shifting, axiological inconsistency), and semantic-structural (contrastive, gradational, complementary with regard to word-formational relatedness). It is demonstrated that the oxymoronic syntagm is not a peripheral figure but a regular model of meaning formation in which grammatical structure, domain integration, and interpretive mode function as a unified mechanism of poetic thinking. In contemporary Ukrainian poetry, oxymoronic syntagms act as semantic nodes where cognitive, emotional, and axiological dimensions intersect. They not only represent the internal contradictions of reality but also shape a model of its perception, prompting the reader toward intensive interpretive effort and active textual reception. Prospects for further research are associated with corpus-based and psycholinguistic studies of the reception of oxymoronic constructions.

Key words: oxymoron, oxymoronic syntagm, contemporary poetic discourse, semantic contrast, cognitive tension, oxymoron classification.

Вступ. Оксиморон у поетичному тексті активує особливий режим контрастної семантичної комбінаторики, у якому поєднання несумісних значень не знімає суперечність, а фіксує її як смислотвірний центр, навколо якого вибудовується інтерпретаційне поле. Контраст-

ність дедалі частіше функціонує не на рівні окремої фігури, а як наскрізний принцип текстотворення, пов'язаний із досвідом граничних емоційних станів, розхитаних ієрархій цінностей і нестабільних форм (само)ідентифікації. У цьому контексті оксиморонна

синтагма функціє як компактний смисловий центр, у якому сконцентрована когнітивна й оцінна напруга поетичного мовлення та який забезпечує інтенсивність значення без апеляції до випадкової мовної аномальності чи зовнішньої декоративності.

Оксиморон як стилістичний і семантичний феномен має тривалу традицію осмислення. В українському мовознавстві проблему оксиморона розробляли Н. Бобух [1], С. Завалій [2], Л. Юлдашевої [3] та ін. Їхні студії розгорнулися в межах антитетичного моделювання, антонімії, експресивної семантики та поетичної образності, що, зокрема, сприяло формуванню вагомого інструментарію структурного й функційного аналізу оксиморона. Водночас аналітичний ракурс цих праць переважно зосереджений на стилістичних параметрах явища, натомість когнітивні та текстотвірні складники залишаються поза докладним розглядом.

Зарубіжна лінгвістика й поетика обрали іншу траєкторію – переважно когнітивно орієнтовану, де оксиморон кваліфіковано як форму концептуального конфлікту та креативної інтеграції несумісних фреймів. У цьому напрямі релевантними є когнітивно-поетичні інтерпретації П. Стоквелла [4], у межах яких оксиморон постає як індикатор когнітивної напруги, яка стимулює інтерпретаційне зусилля.

У дослідженнях останніх років оксиморон дедалі частіше інтерпретують як складний смислотворчий механізм, що активізує інтерпретаційні процеси та структурує багаторівневу семантику тексту. У праці Во Ту Фіонг оксиморон осмислено як багаторівневу лінгвістичну конструкцію з різними структурними моделями, що забезпечує експресивність і репрезентує внутрішню суперечливість досвіду [5]. У статті Р. Абдуррахман акцентовано прагматичний потенціал оксиморона [6]. А. Сенпаті демонструє розширення проблематики у бік цифрової гуманітаристики, трактуючи оксиморон як об'єкт автоматизованого корпусного аналізу [7]. У роботі А. Аль-Каді та А. Халіфех уточнено межі між оксимороном і парадоксом та підкреслено його значення для розвитку інтерпретаційної компетентності [8]. Отже, сучасні студії засвідчують перехід від вузько стилістичного до когнітивно-дискурсивного розуміння оксиморона.

У західній традиції оксиморон традиційно аналізують у контексті парадоксу, іронії, концептуальної метафори, і саме тут помітна методологічна проблема: суміжні явища інколи зближують за ефектом *парадоксальності*, проте не завжди фіксують особливості механізмів їхнього утворення.

Тож попри наявність ґрунтовних теоретичних напрацювань, у сучасній україністиці зберігається низка проблемних зон. Зокрема уваги потребує проблема класифікації оксиморонів з урахуванням їхньої частиномовної репрезентації, словотвірних механізмів і функційного навантаження.

Метою студії є створення багаторівневої типології оксиморонних синтагм у сучасному українському поетичному мовленні.

Матеріали та методи. Матеріалом роботи слугують фрагменти поетичних текстів Е. Авдівської [9],

В. Базилевського [10], О. Забужко [11], В. Калашника [12], А. Мойсієнка [13], І. Римарука [14], М. Руденка [15] та інших авторів, у яких зафіксовано функціонування оксиморонних синтагм.

Методологічну основу студії становить комплекс методів, зокрема *описовий метод* для інвентаризації та систематизації матеріалу; *структурно-семантичний аналіз* для виявлення механізмів поєднання протилежних значень у синтагмі; *компонентний аналіз* для окреслення семантичних ознак складників оксиморонної конструкції; *контекстуальний аналіз* для встановлення текстових умов актуалізації оксиморона; елементи *когнітивно-поетичного аналізу* для інтерпретації оксиморона як способу концептуалізації суперечливого досвіду.

Результати. У поетичному дискурсі оксиморон набуває статусу знакової форми осмислення реальності, позначеної травматичністю, розщепленням і водночас прагненням до внутрішньої цілісності. Він функціє як повторювана модель семантичної організації тексту, яка здатна вбудовуватися в різні граматичні й синтаксичні формати, зберігаючи при цьому базовий принцип – поєднання несумісних смислових ознак у межах однієї мовної конструкції.

Структурно-граматична класифікація оксиморонних синтагм. У сучасному мовознавстві одним із найпошлідовніших є підхід, що спирається на граматичну організацію оксиморонної синтагми. Така класифікація, розроблена в межах української лінгвостилістичної традиції (зокрема в працях О. Тараненка [16]), виходить із того, що граматична модель безпосередньо впливає на характер і спосіб розгортання семантичної несумісності. Виокремимо найчастотніші схеми утворення оксиморона.

Найбільш продуктивною в сучасній українській поезії є атрибутивна модель оксиморона, у якій семантичний конфлікт реалізовано за допомогою *поєднання іменника з прикметником*. У таких конструкціях напруга виникає в самій логіці означування: атрибут не уточнює предмет, а вступає з ним у принципову смислову несумісність.

Показовою в цьому плані є синтагма *німа розмова*, де ознака заперечує базову комунікативну природу означуваного поняття, проте не руйнує його, а переводить в інший, внутрішній вимір значення: *Серце просить, ти почуй його, / Відшукай слова в німій розмові* (К. Бойко).

Оксиморон формує модель *мовлення без голосу*, де сенс існує як напруга між бажанням висловлення і неможливістю його звукової реалізації.

Подібну семантичну логіку демонструє конструкція *свято буденне*, у якій атрибут не заперечує святковості, а вбудовує її в простір повсякденного досвіду: *Катрени від мене – то свято буденне. / Куди не поглянь, звідусіль: / Думки необжиті – жаринки з блакиті, / З Чумацького Шляху розсипана сіль* (Г. Чубач). У тексті буденність постає умовою свята, матеріалом, із якого народжується поетична інтенсивність. Атрибутивний конфлікт утримується як смислова напруга між звичним і піднесеним.

Іншим структурно значущим типом є **іменник + іменник**, де оксиморонна несумісність зосереджена не в ознаці, а в самій номінації. Такі конструкції утворюють щільні семантичні вузли, у яких одна абстракція накладена на іншу, унеможливаючи звести їх до ієрархічних або пояснювальних відношень. У поезії В. Базилювського це виявляється в моделі, де іменникове зіставлення фіксує внутрішню суперечність екзистенційного досвіду: *Вони ще сядуть за талмуд і тору, / До глузування звикнуть й обрізань. / І на стоячий погляд знизу-вгору / Настромлять безнадію сподівань*. Синтагма *безнадія сподівань* фіксує стан, у якому сподівання зберігають форму очікування, але втрачають перспективу здійснення, перетворюючись на напружене, внутрішньо суперечливе переживання.

Подібний принцип іменникового поєднання реалізовано в поезії І. Драча, де оксиморон концентрує граничний емоційно-екзистенційний досвід: *Я – закатований сонцем твоїм, / Замордований, загодований болем щастя, / Спізнав, що нині віддати – це вмерти...* У словосполученні *біль щастя* не нейтралізовано жодного з компонентів, проте акцентовано їхню взаємну зумовленість: *щастя* осмислене як досвід, що передбачає страждання, а *біль* – як форма граничної повноти переживання.

Окрему групу становлять оксиморонні синтагми, побудовані за зразком **прислівник + дієслово**, у яких семантичний конфлікт перенесено в площину дії. У таких конструкціях спосіб виконання дії суперечить самій її природі, що змушує читача шукати альтернативний, непрямий код інтерпретації: *Буття у шорах, німо репетує, / З'яв мури пробиваючи п'ятою* (Е. Авдієвська). Формула *німо репетує* демонструє, що крик існує, але не як звук, а як напір, рух, фізичне зусилля.

Подібний механізм використано і в поезії О. Забужко, де номінація дії поєднана з адвербіальним компонентом, що блокує її звичну реалізацію: *Крізь літа, незгодами роздерті, / З даліни волаю мовчком*. Тут волення набуває внутрішнього, етичного виміру, є вираженням мовчазного звернення, яке не потребує голосу для своєї сили.

Нарешті, модель **прислівник + прикметник** фіксує оксиморон у зоні оцінної модальності, де інтенсивність ознаки входить у конфлікт із її семантичним полем: *Бо поруч із нами / Завжди стояла істота ота. / Котра цікавиться думами й снами – / Сита, п'янька, / Безбожно свята* (М. Руденко). Синтагма *безбожно свята* поєднує сакральне й антисакральне не за принципом заперечення, а за логікою парадоксального співіснування, де святість вивільняється з релігійної нормативності й постає як автономна, майже тілесна якість.

Отже, структурно-граматична класифікація вможливає аналіз оксиморона як регулярної форми семантичної напруги, закріпленої в конкретних синтаксичних моделях. Граматика в цьому разі постає визначальною у способі зіткнення значень і характері інтерпретаційної роботи, яку провадить читач.

Когнітивно-доменна класифікація оксиморонів. Суперечність продукують контактом протилежних

концептуальних доменів, тобто різних площин досвіду, які в буденному мовленні не стикаються. Саме тому доменна типологія виникає як відповідь на обмеженість суто формальних і суто конфліктологічних схем: граматику описує оболонку, однак не завжди показує, звідки береться сама парадоксальність. Доменний підхід опирається на когнітивну поетику та теорію концептуальної інтеграції Fauconnier & Turner (блендинг – швидке «змішування» двох концептуальних просторів у третій, новий сенс) [17], а також на уявлення про фонові схеми й культурні сценарії [18]. Оксиморонна синтагма стає місцем, де домени входять у контакт й утворюють гібридну конструкцію, що не знімає суперечності, а організує її як продуктивний вузол інтерпретації.

У межах цієї класифікації важливо акцентувати на тому, які домени досвіду зіткнулися. Коли в синтагмі перетинаються сенсорні коди, маємо сенсорний оксиморон; коли у фокусі емоція, то натрапляємо на оцінку, норму, мораль і маємо емотивно-оцінний; коли ж руйнуються базові просторові й екзистенційні схеми (висота / глибина, межа / безмежжя, свобода / замкненість, перебування / вихід), виникає просторово-екзистенційний тип. Важливо, що ці групи є різними режимами доменної інтеграції: кожна група демонструє інший механізм того, як текст переозначає досвід.

Сенсорні оксиморони найвиразніше показують момент, коли зіткнення відбувається між взаємовиключними кодами сприйняття, насамперед у межах опозиції світло / темрява, як виведення обох кодів в одну площину. Показовим є фрагмент поезії І. Драча: *Уся – з найтемнішого світла, / Уся – з найсвітлішого змроку / Борсалась Таємниця, то тьмава, то світла, / Долаючи купіль жорстоку*. Тут сенсорні домени не просто перемішані, вони взаємно визначають самі критерії розрізнення. *Світло*, яке в нашій фоневій схемі є умовою видимості й орієнтації, набуває модусу *найтемнішого*; *змрок*, що зазвичай є зоною втрати видимості, раптом перетворюється на *найсвітліший*. Оксиморонна конструкція задає модель сприйняття, у якій крайні значення (надмір світла і надмір темряви) можуть збігатися за ефектом – як засліплення. Тобто в блендингу тут інтегруються два простори: світло як видимість і темрява як невидимість, а вихідний простір (третій) фіксує не видимість / невидимість, а стан граничності, коли обидві межі продукують однакову перцептивну невизначеність.

Емотивно-оцінні оксиморони представлені в іншому регістрі: тут домен емоційного досвіду входить у зіткнення з доменом оцінки, моральної категоризації або соціальної норми, причому цей контакт не формує компромісного значення, а оголює напругу всередині самого оцінного слова. Приклад із поезії І. Драча демонструє це максимально рельєфно: *У тонну добра – порошинку малий міліграм свинцю. / Як непросто її ти вилузуєш, кулю оцю, / Невидиму і нещадиму кулю з лихого добра – / Яка лиховісна й підлотна оця добротворча гра!* Добро як аксіологічний домен традиційно належить до системи моральних позитивів. Проте текст вводить у цей домен тілесно-матеріальний,

навіть *балістичний* сценарій: свинець, куля, невидима нещадність. Відтак моральна категорія перетворюється на загрозу; *добро* перестає бути абстрактною чеснотою і стає середовищем, у якому сховано домішки руйнівної сили. Саме тому оксиморонність зумовлена доменною інтеграцією: *добро* сприймається як потенційна шкода, а тілесний досвід *кулі* стає способом унаочнення моральної двозначності. Вислів *лихе добро* та словотвірна іронія *добротворча гра* переводять конфлікт у площину критичного мислення: текст примушує розпізнати, що позитивний ярлик може містити в собі токсичний залишок, і цей залишок – не випадковість, а системна пастка. Емотивна напруга виникає не тому, що читач відчуває: моральна категорія більше не гарантує безпеки, вона може бути носієм прихованої агресії. Так оксиморон стає етичним інструментом, який демаскує реалії та оголює правду.

Просторово-екзистенційні оксиморони відкривають третій режим доменної інтеграції – той, у якому суперечність пов'язана з базовими схемами орієнтації і перебування у світі. Це той випадок, коли простір перестає відповідати геометричній системі координат і стає моделлю буття, а маркери висоти і глибини, близькості та віддаленості перенесені на внутрішній досвід. Зокрема, це характерно для такого уривку поезії І. Драча: *Деся там, у найвищих глибинах, / Деся там, у найглибших висотах / Таємниця вродила, як пелюстинка, / Як бджола в золотистих сотах* (І. Драч). *Глибина і висота* – це антоніми, що відображають два різні просторові сценарії: один про занурення, інший про піднесення. Але в оксиморонній парі *найвищі глибини і найглибші висоти* відбувається взаємне «перевертання» схем: глибина набирає вертикального екстремуму, висота – екстремуму внутрішньої насиченості. У блендингу інтегровано два простори: «висота як віддалення від земного» і «глибина як наближення до першооснов», а новий, інтегрований простір конструює місце, яке не можна локалізувати реально. Це «десь там» не географічне, а екзистенційне, де координати стають взаємозамінними, бо мова вже описує не простір, а граничний стан буття. Показово, що за цими просторовими парадоксами одразу з'являється мотив народження Таємниці: оксиморон тут не декоративний, він функціонує для означення внутрішнього протиріччя. Якщо сенсорні оксиморони змінюють режим бачення, емотивно-оцінні – режим оцінювання, то просторово-екзистенційні задають координатну сітку, у якій *місце* є формою внутрішнього досвіду, а не пунктом на мапі.

Отже, доменна класифікація виникає з потреби описати оксиморон як механізм контакту досвідів: сенсорного, емоційно-ціннісного, просторово-екзистенційного.

Класифікація оксиморонних синтагм за типами когнітивної напруги. Ця класифікація допомагає визначити, який тип семантичного конфлікту спрацьовує в рецептивній свідомості. У працях, орієнтованих на когнітивну лінгвістику та когнітивну поетику (зокрема, в руслі ідей Р. Гіббс про тілесно зумовлену інференцію [19] та Ж. Кевечеш про концептуальні моделі емоцій і оцінок) [20], оксиморон конструює

такі зіткнення ознак, оцінок або фреймів, які примушують читача перетворити його на подію інтерпретації. Ця класифікація акцентує увагу на тип конфлікту: інколи конфліктує властивість предмета, інколи – оцінний режим, інколи – фрагменти життєвого досвіду.

Перший тип – conflict of properties (конфлікт ознак). Тут оксиморон діє в зоні сенсорного і фізичного: ознака, що має бути стабільним атрибутом, раптом вступає в контакт з іншою ознакою, яка в нашій «фоновій» моделі світу не може з нею співіснувати. Так виникає словосполучення *біла тьма: Й те, що здавалося раніше часом всує / шукало береги і напрям руху / в цій білій тьмі. / ... в цій білій тьмі хотів / я бути добрим псом чи / безпричинним дитячим сміхом* (І. Римарук). До *темряви* додано *білизну* як семантичний маркер світла, видимості, відкритості. Це не просто змішування двох прикмет: ознака *білий* не нівелює *тьму*, а робить її парадоксальною формою світлонепроникності. Конфлікт ознак спрацьовує як оптичний збій у семіотичному просторі: реципієнт мусить переозначити *тьму* не як відсутність світла, а як інший режим зору, такий, що представляє нові орієнтири.

Той самий тип конфлікту ознак репрезентує словосполучення *гримуча тиша: Ті запахи й барви, та свіжість і звуки / так зринуть знічев'я, що тілу додасться / гримучої тиші й солодкої муки, / яка, безперечно, причетна до щастя* (В. Базилевський). Тиша як акустичний нуль раптом набирає модусу вибуховості, не тому, що стає гучною буквально, а тому, що текст переводить *тишу* в іншу площину. Означення *гримуча* не описує звук, воно описує ефект: *тиша* стає енергійною субстанцією, що тисне, резонує, *гримає* не в просторі слуху, а в просторі нервової системи. Отже, *conflict of properties* тут – це конфлікт між сенсорними кодами: акустичне набуває значення вибуховості.

Другий тип – conflict of evaluations (конфлікт оцінок). На цьому рівні неможливість співіснування уже не фізична, а аксіологічна: слова залучають до синтагми різні оцінні режими. Саме це зафіксовано в словосполученні *вольна тюрма: Нічого, нічого, нічого – одна лиш омана й мана, / безвічна твоя неспромога, та вольна весела тюрма* (В. Базилевський). У фоновій культурній матриці *тюрма* закодована як примус, несвобода, пригнічення; натомість *вольна й весела* – маркери позитивної модальності. Конфлікт оцінок не руйнує сенс, а змушує шукати, що саме підлягає оцінюванню. Оксиморон не є просто фрагментом образності, він фіксує те, що оцінне поле роздвоєне: позитивність і негативність накладаються на той самий об'єкт, і саме на цій неузгодженості акцентує автор.

Подібна неузгодженість характерна для словосполучення *дурна мудрість: А мені б це лютості – / Реготать надривно / Над дурною мудрістю, / Мудрим марнослав'ям* (А. Мойсієнко). Тут *мудрість* не заперечена прямим антонімом, але оцінно зникає під тиском означення *дурна*. Виникає конфлікт між культурно престижним (*мудрість* як норма) і девальвованим (*дурість* як антинорма). Контекст підказує: це не помилка й не випадкове поєднання – це викриття псевдомудрості,

мудрості як ролі або як риторичної маски. Конфлікт оцінок тут виконує критичну функцію: він не стільки описує предмет, скільки демонструє збій у системі цінностей, де *мудре* може виявитися різновидом *дурного*.

Третій тип – conflict of experiential frames (конфлікт досвідних рамок). У цьому разі зіткнення відбувається не на рівні окремої ознаки чи оцінки, а на рівні цілого фрейму, тобто звичного сценарію досвіду, який слово активує в свідомості. Формула *несвободи земної свободи* є показовою саме як зіткнення двох рамок, де *свобода* сприймається як розмикання меж, натомість *несвобода* – як їхнє змикання: *Млостю травня дражнися бузок, / і тоді він у пору народин / усвідомив причинний зв'язок / несвободи земної свободи* (В. Базилевський). Тут оксиморон не просто поєднує протилежності, а формує новий фрейм *свободи*: *свобода* представлена як земна, тобто обмежена тілом, часом, соціальністю, а отже, така, що завжди містить у собі компонент *несвободи*. Конфлікт рамок відкриває філософську інференцію: *свобода* в людському досвіді не існує як абсолют, вона завжди пов'язана з певними умовами, і саме ця умовність стає семантичним ядром вислову.

Аналогічний механізм сприйняття спрацює, коли йдеться про словосполучення *рай некла*: *Гори у тюрмах сонця не бачать. Дню мій неситий, / Як мені в твоїм раю некла твої болять!* (І. Драч). *Рай і некло* – не просто антоніми, а дві великі культурні рамки з різними наборами очікувань: одна передбачає блаженство, інша – муку. Зіткнення цих рамок створює складну модель досвіду, де екстремальність страждання може мати свій *райський* вимір, наприклад, як стан пристрасті, одержимості, жертвової етики або історичної долі. Оксиморон лаконічно це поєднує: слово *рай* не скасовує *некло*, а оголює двоїстість переживання, коли інтенсивність болю і є тією силою, що надає життю граничної повноти.

Отже, когнітивна типологія виникає з потреби пояснити різну природу оксиморонної напруги: інколи вона локальна й сенсорна (конфлікт ознак), інколи – аксіологічна (конфлікт оцінок), інколи – світоглядна, фреймова (конфлікт досвідних рамок).

Інтерпретаційна типологія оксиморонних синтагм. Після структурних моделей і доменних зіткнень закономірно виникає ще один кут зору, який добудовує оксиморони до рівня читацької події. Оксиморон у поетичному тексті функціонує залежно від того, як саме його розгортає реципієнт, який тип зусилля вмикається, де виникає конфлікт сенсів і що саме робить читач, щоб його подолати. Ця потреба й зумовлює інтерпретаційну технологію, критерієм якої є тип інтерпретаційного розв'язання / нерозв'язання семантичного конфлікту, тобто сфокусована увага на ролі читача в сприйнятті дивного поєднання слів.

Оксиморон уточнення не руйнує сенс, а доповнює його, шукаючи неочевидний фокус до вже наявної картини. Тут парадокс не є кінцевою метою, він виконує функцію семантичного калібрування: змушує читача відмовитися від першої, автоматичної інтерпретації і перейти до точнішої. Показовий приклад в О. Забу-

жко: *І це був світ, де я була з тобою – / Той світ, де не буває долі несправджених, / І де не знають мовчазної музики...* (О. Забушко). Синтагма *мовчазна музика* не заперечує музики як явища, що звучить. У такому оксимороні *мовчання* є уточнювальним елементом: музика переведена в інший режим – внутрішній, пам'яттевий, емоційний. Отже, уточнення тут не стоїть логіки, а ціннісного стандарту переживання: музика має бути сприйнята людиною.

Нерозв'язна напруга – інший полюс. Тут текст не веде до примирення і не пропонує вирішення конфлікту. Навпаки, оксиморон сконструйовано так, щоб конфлікт не нівелювався і не розчинявся в метафорі. Наприклад, в І. Драча: *Він був – наче той материк, / Твердий, незворушний флегматик, / І німо кричав його крик*. Синтагма *німо кричав його крик* передбачає, що *крик* за своєю природою голосний, німота – це відсутність голосу, і саме ця несумісність не пом'якшена контекстом, натомість стає завершальним акцентом строфи. Читач розуміє, що *крик* тут – не акустика, а екзистенційний тиск. *Німо* не означає тихо, це блокування звуку: *крик* є, але його неможливо вивести назовні. Оксиморон не уточнює поняття крику, а показує травматичну форму досвіду, де афект досягає піку й водночас позбавлений виходу. Тому напруга не знімається, вона збережена як режим наявного болю в тексті.

Зміщення реальності – тип, у якому оксиморон стає механізмом руйнування онтологічної логіки зображуваного. Тут парадокс змінює власне правила світу, змінює координати, у яких сприймається подія. У В. Базилевського цей ефект сконцентровано у дворядковому вузлі: *...і вклоняються вістрям думки про початок кінця / і про пов'язаний з ним кінець початку*. Пара *початок кінця* і *кінець початку* фіксує взаємне переозначення лінійного часу. *Початок і кінець* перестають бути межами відрізка. Тож реальність сприймається як така, де завершення вже починається з виникнення, а виникнення вже містить завершення як умову існування. Саме тому це зміщення реальності: не образ стає дивним, а сам порядок часу стає іншим.

Аксіологічна неузгодженість – тип, який виводить оксиморон у площину етики та оцінювання. Тут конфлікт виникає в середині ціннісного словника: лексема з позитивною конотацією втрачає її, натомість негативне виявляється не суто негативним. Як наслідок – руйнується звична бінарність добро / зло.

Цей тип перегукується з емоційно-оцінним типом за когнітивно-доменною класифікацією і частково накладається на різновид «оксиморони з конфліктом оцінки» (класифікація за типами когнітивної напруги).

Оксиморон *щасливе горе* є показовим прикладом аксіологічної неузгодженості, оскільки поєднує в межах однієї синтагми взаємовиключні оцінні полюси: позитивний (*щасливе*) і негативний (*горе*). Традиційно *горе* марковане як досвід втрати, болю, травми, водночас *щастя* – це повнота, радість, здійснення. *Щасливе* не є різновидом *горя*, а *горе* не може бути виявом *щастя* без радикального зламу оцінної норми. Саме цей злам і є смислотвірним ядром оксиморона.

Контекст підсилює ефект аксіологічної нестабільності: *Звідтіл ми пішли, звідтіл, / Де тісно – самому, а двом – просторо.* / *Навишніхках за нами, навишніхках / Йшло наодинці **щасливе горе*** (І. Драч). Оксиморон є персоніфікованим супутником: *йшло навишніхках, наодинці. Горе* не навалюється, не кричить, не травмує відкрито, воно супроводжує делікатно, майже інтимно. Саме ця форма присутності й уможливило використання прикметника *щасливе*.

Відбувається переакцентування оцінки. *Горе* зберігає свою трагічну природу, проте вбудовується в досвід, який сприймається як цілісний і повноцінний. *Щастя* тут не означає відсутності болю, а можливість переживання болю не на самоті. Саме тому *горе щасливе* не за суттю, а за способом існування в людському світі. *Щастя* не усуває *горя*, а *горе* не заперечує *щастя* – вони взаємно вписуються одне в одне, зберігаючи напругу як ознаку справжнього переживання.

Отже, так інтерпретаційна типологія фіксує особливості сприйняття оксиморона реципієнтом.

Класифікація оксиморонів за типом семантичного відношення між компонентами. Потреба в цій класифікації зумовлена тим, що попередні типології (граматичні, когнітивні чи інтерпретаційні) не завжди фіксують внутрішню логіку взаємодії компонентів усередині оксиморонної синтагми. У центрі уваги тут опиняється характер семантичного зв'язку (з огляду на типи антонімів). **Контрастивні спільнокореневі оксиморони** репрезентують максимально ущільнену семантичну напругу, оскільки протиставлення реалізоване в межах одного словотвірного гнізда. Тут заперечення не винесене назовні, а вмонтоване в структуру вислову: *Я неточний силою й кружлянням, / Вихором, кремезним пориванням, / Я неточний в своїй лютій точності, / Вічний – у миттєвій замороженості* (І. Драч). Спільний корінь *точн-* формує зону смислового конфлікту, у якій *неточність* не просто протистоїть *точності*, а ставить під сумнів ідею абсолютного виміру.

Контрастивні різнокореневі оксиморони зберігають принцип різкого протиставлення: *Чи може існувати брехлива правда, / коли слова навчилися зраджувати сенс* (В. Коваль). У цьому разі оксиморон має виразний аксіологічний характер: *правда і брехня* перебувають у прямій логічній опозиції, а їх поєднання створює ефект етичного зламу.

Градуальні спільнокореневі оксиморони функціують інакше: вони не вибудовують різкої опозиції, а моделюють зсув усередині однієї семантичної шкали. У вислові: *Подай мені ту **несолону** сіль, / що зберігає пам'ять моря* (В. Коваль) заперечний префікс не заперечує сутності, а редукує її інтенсивність. *Сіль* залишається сіллю, проте втрачає свою «нормативну» властивість. Саме ця часткова невідповідність очікуванню і формує оксиморонну напругу – слабшу, але тривалішу, ніж у контрастивних моделях.

Градуальні різнокореневі оксиморони реалізують градацію за допомогою часткової зміни чуттєвих або оцінних асоціацій, залучаючи різнокореневі слова:

*І чого їще їй не вистачає, / Ти, хто наймудріший, поясни: / чом **гіркі меди** чужого краю / і солодкі рідні полини* (В. Базилевський). *Гірка і солодке* тут не заперечують одне одного логічно; конфлікт виникає на рівні культурної та емоційної пам'яті. *Полин* – традиційний символ гіркоти – набуває атрибута *солодкий*, що виводить оксиморон у площину аксіологічного досвіду.

Комплементарні спільнокореневі оксиморони репрезентують діалектичний тип семантичного зв'язку, у якому протилежності не знищуються, а взаємно пояснюють одна одну: *Млостю травня **дражнив**ся бузок, / і тоді він у пору народин / усвідомив причинний зв'язок / **несвободи земної свободи*** (В. Базилевський). У цьому разі заперечення не руйнує значення, а виявляє його межі. *Свобода* осмислена за допомогою протилежності, що надає оксиморону філософської глибини та екзистенційної складності.

Нарешті, **комплементарні різнокореневі оксиморони** ґрунтовані на онтологічній взаємозумовленості різнокореневих компонентів: *А вночі **навіду**ються пригожі з лиця **горбики**, / і вклоняються **вістрям** думки про **початок кінця** / і про пов'язаний з ним **кінець початку*** (В. Базилевський). *Початок і кінець* уходять у єдиний цикл, де одне вже містить інше як потенцію. Така модель особливо характерна для рефлексивної поезії, у якій буття мислиться як процес без чітко фіксованих меж.

Отже, запропонована класифікація дає змогу побачити оксиморон як градуйовану систему семантичних відношень. Контрастивність, градуальність і комплементарність у поєднанні зі словотвірною організацією формують координатну сітку, у межах якої оксиморонна синтагма реалізує різні режими напруги – від жорсткого логічного конфлікту до тонкої діалектичної рівноваги. Саме в цій площині оксиморон постає як системний механізм поетичного мислення.

Висновки та перспективи. Функціонування оксиморона в українській поезії виявляє системний характер. Оксиморонна синтагма постає як модель організації смислу, у якій зіткнення, напруга й взаємодія значень стають провідним принципом поетичного мислення.

Грамаічна класифікація оксиморонів (іменник + прикметник, іменник + іменник, прислівник + дієслово, прислівник + прикметник тощо) дала змогу простежити, що формальна структура визначає спосіб конфлікту: чи він локалізований в атрибутивній зоні, чи перенесений у предикативну площину, чи набуває характеру процесуальної напруги.

Класифікація за рівнем семантичної напруги засвідчує, що контраст пов'язаний не лише з лексичними значеннями компонентів, а й із когнітивними сценаріями, укоріненими в тілесному, культурному та аксіологічному досвіді. Напруга тут виникає внаслідок порушення звичних способів співвіднесення чуттєвого, етичного й екзистенційного.

Когнітивно-доменна класифікація дала змогу розширити інтерпретаційне поле, продемонструвавши, що оксиморон є результатом блендингу доменів – сенсорних, емотивних, просторових, онтологічних.

У таких конструкціях поетичний простір перестає бути тлом і перетворюється на модель внутрішнього досвіду.

Функційна класифікація (оксиморон уточнення, нерозв'язної напруги, зміщення реальності, аксіологічної неузгодженості) засвідчила, що оксиморон виконує різні смислотвірні ролі: конкретизує значення, утримує напругу без розв'язання, зсуває онтологічні межі або руйнує ціннісні ієрархії.

Класифікація за типом семантичного відношення між компонентами (контрастивні, градуальні, комплексні в поєднанні зі словотвірним чинником) дала

зможу виявити градацію напруги всередині оксиморонної конструкції.

Отже, оксиморонні синтагми в сучасній українській поезії функціують як семантичні вузли, у яких перетинаються когнітивні, емоційні та ціннісні виміри. Вони не лише відображають суперечливість дійсності, а й моделюють спосіб її переживання, залучаючи читачів до активного сприйняття.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розширенні корпусу аналізованих текстів з урахуванням жанрової та стильової диференціації.

Література:

1. Бобух Н. Оксиморонні синтагми в мовотворчості Івана Драча. *Український смисл*. 2015. Вип. 20. С. 135–145.
2. Завалій С. Оксиморон як засіб вираження негативних емоцій у поетичних творах Ліни Костенко та Василя Симоненка. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки*. 2017. № 6 (311). URL : <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/2239/Zavali%20S.pdf> (дата звернення: 01.02.2026).
3. Юлдашева Л. Антоніміїні опозиції в сучасному воєнному дискурсі. *Лінгвістичні студії / Linguistic Studies*. 2025. № 50. С. 134–150. URL: <https://doi.org/10.31558/1815-3070.2025.50> (дата звернення: 15.12.2025).
4. Stockwell P. *Cognitive Poetics: An Introduction*. London – New York : Routledge, 2002. URL: <https://www.routledge.com/> (application date: 1.02.2026).
5. Vo Tu Phuong. A Study of Oxymoron in English and its Values for Teaching English-Majored Students, *Journal of Educational and Social Research*, 13(4), 2023, p. 76–82.
6. Abdurrahman R. B. A Linguistic Analysis of Oxymoron in Ahmed Matar's Selected Poems, *Journal of Language Studies*, 8(12), 2024, p. 86–96.
7. Senapati A. Oxymoron: An Automatic Detection from the Corpus, *Procedia Computer Science*, 2024, p. 210–118.
8. Al-Kadi A., Khalifeh A., Oxymorons and Undergraduates' Repertoire in Literature: Exploring the Nexus, *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 2024, p. 218–230.
9. Андієвська Е. Рожеві казани : Сонети. Київ : Всесвіт, 2007. 220 с.
10. Базилевський В. Вертеп. Київ : Криниця, 2004. 608 с.
11. Драч І. Берло : книга поезій. Київ : Грамота, 2007. 912 с.
12. Забужко О. Друга спроба : Вибране. Київ : Факт, 2009. 432 с.
13. Мойсієнко А. Спалені камені : збірка поезій. Вінниця : Нова Книга, 2003. 96 с.
14. Римарук І. Сльоза Богородиці : вибране. Київ : Дніпро, 2008. 398 с.
15. Руденко М. Вибране. Вірші та поеми. Київ : Дніпро, 2004. 800 с.
16. Тараненко О. О. Актуалізовані моделі в системі словотворення сучасної української мови (кінець ХХ – початок ХХІ століття). Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 248 с.
17. Fauconnier G., Turner M. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York : Basic Books, 2002. 464 p.
18. Turner M. *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. New York : Oxford University Press, 1996. URL: <https://global.oup.com/> (application date: 1.02.2026).
19. Gibbs R. W. *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge : Cambridge University Press, 1994. 527 p.
20. Kövecses Z. *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. URL: <https://www.cambridge.org/> (application date: 1.02.2026).

References:

1. Bobukh, N. (2015). Oxymoroni syntahmy v movotvorchosti Ivana Dracha [Oxymoronic syntagms in Ivan Drach's language creation]. *Ukrainskyi smysl*, 20, 135–145. [in Ukrainian].
2. Zavaliy, S. (2017). Oxymoron yak zasib vyrazhennia nehatyvnykh emotsii u poetychnykh tvorakh Liny Kostenko ta Vasylia Symonenka [Oxymoron as a means of expressing negative emotions in the poetic works of Lina Kostenko and Vasyl Symonenko]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Filolohichni nauky*, 6(311). Retrieved from <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/2239/Zavali%20S.pdf> [in Ukrainian].
3. Yuldasheva, L. (2025). Antonimiini opozytzii v suchasnomu voiennomu dyskursi [Antonymic oppositions in modern war discourse]. *Linhvistychni studii / Linguistic Studies*, 50, 134–150. <https://doi.org/10.31558/1815-3070.2025.50> [in Ukrainian].
4. Stockwell, P. (2002). *Cognitive Poetics: An Introduction*. London–New York: Routledge. Retrieved from <https://www.routledge.com/> [in English].
5. Vo Tu Phuong. (2023). A study of oxymoron in English and its values for teaching English-majored students. *Journal of Educational and Social Research*, 13(4), 76–82. [in English].
6. Abdurrahman, R. B. (2024). A linguistic analysis of oxymoron in Ahmed Matar's selected poems. *Journal of Language Studies*, 8(12), 86–96. [in English].

7. Senapati, A. (2024). Oxymoron: An automatic detection from the corpus. *Procedia Computer Science*, 210, 118–124. [in English].
8. Al-Kadi, A., & Khalifeh, A. (2024). Oxymorons and undergraduates' repertoire in literature: Exploring the nexus. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 218–230. [in English].
9. Andiiivska, E. (2007). Rozhevi kazany: Sonety [Pink cauldrons: Sonnets]. Kyiv : Vsesvit. [in Ukrainian].
10. Bazylevskiy, V. (2004). Vertep. Kyiv : Krynysia. [in Ukrainian].
11. Drach, I. (2007). Berlo: Knyha poezii [Berlo: A book of poetry]. Kyiv : Hramota. [in Ukrainian].
12. Zabuzhko, O. (2009). Druha sprobа: Vybrane [Second attempt: Selected works]. Kyiv : Fakt. [in Ukrainian].
13. Moisiienko, A. (2003). Spaleni kameni: Zbirka poezii [Burnt stones: Poetry collection]. Vinnytsia : Nova Knyha. [in Ukrainian].
14. Rymaruk, I. (2008). Sloza Bohorodytsi: Vybrane [The Virgin's tear: Selected works]. Kyiv : Dnipro. [in Ukrainian].
15. Rudenko, M. (2004). Vybrane. Virshi ta poemy [Selected works. Poems and verse]. Kyiv : Dnipro. [in Ukrainian].
16. Taranenko, O. O. (2015). Aktualizovani modeli v systemi slovotvorennia suchasnoi ukrainskoi movy (kinets XX – pochatok XXI stolittia) [Actualized models in the word-formation system of modern Ukrainian]. Kyiv : Vydavnychiy dim Dmytra Buraho. [in Ukrainian].
17. Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities. New York : Basic Books. [in English].
18. Turner, M. (1996). The literary mind: The origins of thought and language. New York : Oxford University Press. Retrieved from <https://global.oup.com/> [in English].
19. Gibbs, R. W. (1994). The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding. Cambridge : Cambridge University Press. [in English].
20. Kövecses, Z. (2000). Metaphor and emotion: Language, culture, and body in human feeling. Cambridge : Cambridge University Press. Retrieved from <https://www.cambridge.org/> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 16.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



РОЗДІЛ 2 ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 821-93-322.2.09

DOI <https://doi.org/10.32782/philspu/2026.13.10>

ЕВОЛЮЦІЯ ЖАНРУ БАЙКИ В УКРАЇНСЬКІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРАХ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТЬ

Коломієць Наталія Євгенівна,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри української філології

Криворізького державного педагогічного університету

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5455-2538>

У статті зроблено спробу з'ясувати специфіку еволюції жанру байки у XIX – на початку XX століть. Здійснено порівняльно-типологічний аналіз трансформації творів цього жанру в українському, польському та західноєвропейському (французькому й німецькому) літературних контекстах. У розвідці акцентовано на зміні жанрової парадигми від класицистичного канону, спрямованого на гостру соціальну сатиру, до пластичної художньої мініатюри.

У межах дослідження доведено, що в українській літературі зазначений період став етапом гуманізації жанру. Виявлено, що одним із чинників еволюції стала мінімізація повчального елемента та органічне введення висновку в сюжетну канву твору. Заміна розлогої повчальної моралі лаконічними підсумками, іноді у формі народних афоризмів та прислів'їв, дозволила змістити акцент із прямої дидактики на внутрішнє етичне самовизначення особистості.

Крім того, модернізація жанру відбулася через органічне поєднання викривального пафосу з національно-своєрідним типом психологізму, де викриття суспільної несправедливості слугує лише першим кроком до ціннісного діалогу з реципієнтом. Саме цей синтез гострої сатири та тонкої емпатії забезпечив жанру життєздатність у складних соціокультурних умовах означеного періоду.

У статті проаналізовано розвиток польської байки як інструменту національної самоідентифікації та етичного аналізу. Обґрунтовано функціонування сатирично-побутового та гуманістично-виховного напрямів розвитку байки. Таке співіснування векторів дозволило жанру зберігати свою актуальність як у межах соціальної проблематики, так і в площині педагогічної літератури.

На матеріалі французької та німецької літературних традицій простежено розмивання жанрових меж та інтеграцію байкових елементів у суміжні літературні форми. Констатовано, що в західноєвропейському просторі байка XIX століття зазнала якісних модифікацій, набувши оновлених художніх ознак (як філософська, сатирична або політично-алегорична мініатюра). Узагальнено, що домінуючою тенденцією для всіх аналізованих літератур стала психологізація персонажів та фокусування на загальнолюдській етиці.

Ключові слова: байка, еволюція жанру, структура, тематика, мораль, дидактизм, дитяча література, порівняльне літературознавство.

Kolomiets Nataliia. Evolution of the fable genre in Ukrainian and foreign literatures of the 19th – early 20th centuries

The article attempts to clarify the specifics of the fable genre's evolution during the 19th and early 20th centuries. A comparative-typological analysis of the genre's transformation is conducted within Ukrainian, Polish, and Western European (French and German) literary contexts. The study emphasizes a shift in the genre paradigm: from the Classicist canon focused on sharp social satire to a plastic artistic miniature.

Within the scope of the research, it is proven that this period marked a stage of humanization for the genre in Ukrainian literature. It was found that one of the factors of this evolution was the minimization of the instructional element and the organic integration of the conclusion into the narrative fabric of the work. Replacing extensive instructional morals with laconic summaries—sometimes in the form of folk aphorisms and proverbs—allowed for a shift in emphasis from direct didacticism to the reader's internal ethical self-determination.

Furthermore, the modernization of the genre occurred through an organic combination of denunciatory pathos with a nationally distinct type of psychologism, where the exposure of social injustice serves only as the first step toward a value-based dialogue with the recipient. This very synthesis of sharp satire and subtle empathy ensured the genre's vitality amidst the complex socio-cultural conditions of the period.

The article analyzes the development of the Polish fable as a tool for national self-identification and ethical analysis. The functioning of parallel satirical-everyday and humanistic-educational directions in the fable's development is substantiated. Such a coexistence of vectors allowed the genre to maintain its relevance both within social issues and in the field of pedagogical literature.

Based on French and German literary traditions, the study traces the blurring of genre boundaries and the integration of fable elements into related literary forms. It is established that in the Western European space, the 19th-century fable underwent qualitative modifications, acquiring updated artistic features (such as philosophical, satirical, or politico-allegorical miniatures). It is concluded that the dominant trend for all analyzed literatures was the psychologization of characters and a focus on universal human ethics.

Key words: fable, genre evolution, structure, themes, morality, didacticism, children's literature, comparative literature.

Вступ. На сучасному етапі розвитку літературознавства вагомим значення набуває осмислення жанрової еволюції художніх творів попередніх епох, зокрема в аспекті міжнародних літературних взаємодій та трансформацій естетичних моделей. Одним із репрезентативних і водночас недостатньо вивчених різновидів словесного мистецтва XIX – початку XX століть є байка. Твори цього жанру в означений період зазнавали суттєвих трансформацій, що зумовлені масштабними історико-культурними зрушеннями, зміною естетичних парадигм, активізацією суспільно-політичної й філософської думки. Виходячи за межі суто дидактичного жанру, байка набувала нових художніх функцій, збагачуючись тематично, стилістично й композиційно, що засвідчило її здатність до адаптації в різних культурно-історичних контекстах. Як художня форма, що, за слушним зауваженням О. Чаплінської, «<...> виконує функцію конструювання і трансляції аксіологічно-праксеологічних домінант» [1, с. 103], байка відображала зміну культурних кодів через механізми алегоричного мислення. Пройшовши тривалий шлях розвитку від античної традиції через середньовіччя та епоху Просвітництва, цей жанр набув нового семантичного й структурного наповнення в літературі XIX століття. Байка поступово виходила за межі виключно «дорослого» дидактичного дискурсу й органічно входила до системи дитячої літератури, зберігаючи при цьому багатшаровість смислів і потенціал соціально-філософського узагальнення.

Осмислення української байкарської традиції XIX століття тривалий час відбувалося в межах ідеологічно зумовлених інтерпретацій. Як зазначає І. Лімборський, у трактуванні національних творів цього жанру першої половини XIX століття не вдалося уникнути концептуальних викривлень, що спричинило формування заангажованого уявлення про національне літературне Просвітництво [2, с. 45].

О. Чаплінська, наголошуючи на потребі ґрунтовного й неупередженого аналізу творів цього жанру, справедливо зауважує, що спорідненість творчості українських байкарів першої половини XIX століття із західноєвропейським Просвітництвом та іншими літературними моделями залишалася поза належною увагою дослідників. Це, на її думку, зумовлює необхідність нового прочитання української байки відповідно до просвітницьких моделей і модусів художнього мислення [1, с. 103]. У цьому контексті зіставне вивчення української та західноєвропейської байкарської традиції постає як актуальна наукова проблема, що дозволяє простежити еволюцію жанру, виявивши специфіку національних варіантів, особливості структури, тематики та морально-ціннісного наповнення.

У сучасному літературознавстві проблема еволюції цього жанру привертає увагу дослідників, передусім у контексті жанрової типології, поезики та трансформації дидактичної функції. Наукові праці сучасних українських дослідників (І. Онікієнко [3], О. Чаплінської [1], Т. Шевчук [4] та ін.) зосереджені переважно на національній специфіці байки XIX століття, її зв'язках із анти-

чною традицією, а також на ролі жанру в суспільно-культурному й освітньому просторі доби. Л. Піхтовнікова [5] наголошує на соціальній спрямованості жанру, аналізує структуру й поезику творів, їх сатиричний потенціал та афористичний характер моралі, що виконувала функцію узагальненого суспільного коментаря. О. Дорогокупля [6], Ю. Степанишина [7] звертають увагу на формування функції дитячої адресності. Переважна більшість науковців, розглядаючи еволюцію байки, акцентують на збереженні базових жанротворчих ознак (алегоричності та дидактичної настанови) і трансформації способів їх художньої реалізації. Водночас компаративні дослідження, які б системно зіставляли еволюцію творів цього жанру в українській і західноєвропейській літературах XIX – початку XX століть, залишаються поодинокими. На нашу думку, такий підхід дозволяє глибше осмислити художню специфіку байки та особливості її функціонування в різних культурно-літературних просторах.

Мета дослідження полягає в тому, щоб з'ясувати особливості еволюції жанру байки в українській та зарубіжній літературах XIX – початку XX століть.

Матеріал та методи. Матеріалом дослідження є байки українських авторів XIX – початку XX століть (П. Гулака-Артемівського, Є. Гребінки, Л. Боровиковського, Л. Глібова, Б. Грінченка та ін.) та зразки зарубіжної байкарської традиції означеного періоду (П. Лашамбоді, А. Мішо, С. Яховича та ін.), що репрезентують основні напрями жанрових трансформацій байки зазначеного періоду.

Методологічну основу дослідження становлять історико-літературний метод, використаний для осмислення розвитку цього жанру в культурно-історичному контексті XIX століття; порівняльно-типологічний метод, спрямований на виявлення спільних і відмінних рис української та зарубіжної байкарських традицій; структурно-семіотичний аналіз, що уможливує дослідження жанрової організації байки, особливостей алегорії та моралі; елементи поезикального й аксіологічного аналізу застосовані для інтерпретації тематичних домінант і ціннісних орієнтацій творів.

Результати. Жанр байки в зарубіжній літературі має глибоке історико-культурне коріння, що сягає античної літературної традиції, коли й сформувалися її базові жанрові ознаки (алегоричність, наявність дидактичного висновку, використання образів тварин як носіїв узагальнених людських рис тощо). Переважно в межах дидактичної та морально-релігійної літератури твори функціонували в середньовічну добу. Збірники байок цього періоду засвідчують адаптацію античних сюжетів до християнської системи цінностей, підпорядковуючи мораль релігійно-етичним настановам. У добу Ренесансу відбувся поступовий відхід від суто релігійної моралі на користь світської етики, зорієнтованої на людину, її розум і життєвий досвід. Автори цієї доби розглядали байку не лише як засіб повчання, а й як форму інтелектуальної гри, що апелює до читача, спонукаючи його до самостійного осмислення моралі. У період європейського класицизму та Просвітництва байка стала важливим

інструментом соціальної критики та раціоналістичного виховання, поєднавши в собі естетичну довершеність із соціально-філософським змістом.

Через середньовічну латинську та візантійську книжну традицію антична байка потрапляє в український культурний простір. Уже в давньоукраїнській літературі спостерігається використання алегоричних образів у повчальних та релігійно-дидактичних текстах. У добу бароко байка зберегла тісний зв'язок із притчею та морально-філософським роздумом. Алегоричні образи тварин і предметів використовувалися для осмислення універсальних етичних проблем, а дидактичний компонент набував риторичної вишуканості.

У XIX столітті байка в різних національних літературах зазнала істотної модернізації, що зумовлено передусім загальними змінами художнього мислення. В українській літературі першої половини XIX вона набула статусу одного з провідних жанрів, що поєднав античну традицію алегоричного письма з запитами тогочасного суспільства на морально-етичне та соціальне самоусвідомлення. Українські байкарі, спираючись на засади просвітницького раціоналізму, де домінувала «<...> віра в силу рацію, яка здатна гармонізувати дійсність» [8, с. 72], одним із факторів перетворення дійсності вбачали розум. У центрі уваги письменників поставали проблеми соціальної неволі та нерівності («Пан та Собака»), «Дві пташки в клітці» П. Гулака-Артемовського, «Ячмінь» Є. Гребінки та ін.), формалізму судової системи («Ведміжий суд» Є. Гребінки, «Щука» Л. Глібова та ін.), соціального пристосуванства та моральної деградації («Тюхтій та Чванько», «Дурень і розумний» П. Гулака-Артемовського, «Зозуля і Півень» Л. Глібова та ін.) тощо. Алегоричність (як основний художній принцип) стає соціально маркованою.

Однією з ознак еволюції жанру в першій половині XIX століття є трансформація моралі, яка поступово набувала форми афористичного висновку, пов'язаного з конкретною життєвою ситуацією. Такий підсумок не лише навчав, а й спонукав читача до критичного осмислення дійсності. Українські байкарі вдавалися до прямого дидактичного висновку, що слугував інструментом суспільної критики: «Один мовчить, усе терпить, / Другий же гордо всіх зневажить» [9, с. 42], «Той дурень, хто дурним іде панам служити, / А більший дурень, хто їм дума угодити!» [9, с. 76], «Мабуть, господь так світ створив, / Що менший там не втне, де більший геть-то зможе, / Що дядькові пройшло, ти не роби, небоже, / Щоб крилець хто не обчухрав!» [10, с. 113] та ін. Твори цього жанру функціонували переважно в межах соціально-викривального дискурсу, були підпорядковані завданням гострої суспільної сатири, де алегоричні образи переважно виступали прямими відповідниками соціальних типів (кріпосника, чиновника, безправного селянина тощо).

Поступово байка еволюціонувала від її класичних форм до дитячої літературної моделі, що засвідчує глибоку гуманізацію жанру. Цей процес полягав у переході від викриття недоліків суспільства до формування етичного коду дитини, що дозволило байці зберегти

свою актуальність у новій культурно-історичній парадигмі. Художній світ творів засвідчує зміщення акценту з соціальної сатири на утвердження загальнолюдських моральних категорій, виховання етичних опор, як от: працьовитості, чесності, скромності тощо. Л. Глібову вдалося адаптувати байку до специфіки дитячої рецепції. Ранній етап його творчості характеризується гострою соціальною спрямованістю, де кріпосницьке свавілля, нерівність, бюрократизм, хабарництво стають центральними об'єктами викриття («Вовк та Ягня», «Вовк і Кіт», «Вовк і Вівчарі», «Лисиця і Ховрах», «Щука» та ін.). Тематичне оновлення та поетикальна трансформація позначилися на творах митця 80–90-х років XIX століття. У текстах цього періоду персонаж-тварина позбувається функцій статичної соціальної маски, набуваючи складнішої психологічної характеристики. Мораль же втрачає свою декларативність і зовнішню відокремленість від сюжету, трансформуючись у лаконічний афоризм або інтегрувавшись у художню тканину тексту. Помітною є фольклоризація дидактичного складника, коли авторська мораль органічно замінюється народними прислів'ями чи афоризмами: «Що, братику, посіяв, те й пожни» [11, с. 27], «А все-таки катюзі, / Як кажуть, буде по заслугі» [11, с. 56], «Раденький, що дуренький» [11, с. 68], «То колись було, / Та загуло...» [11, с. 144] та ін.

В останні десятиліття XIX століття вагому роль у процесі просвітницької модернізації жанру відіграли І. Франко, Б. Грінченко, Олена Пчілка та ін. Зокрема, творчість Б. Грінченка стала важливим етапом у закріпленні тенденцій до демократизації та гуманізації байки, започаткованих його попередниками. Як стверджує Н. Коломієць, «автор майстерно поєднав класичну алегоричну традицію з виразним фольклорним колоритом, що робить його твори доступними та зрозумілими для широкого кола читачів, зокрема дітей. У його текстах соціальна критика часто поступається місцем морально-етичним категоріям, де чесність, праця та вірність рідному красві стають провідними настановами» [12, с. 45]. Процеси народнопоетичної стилізації та афористичності мови сприяли інтенсивній адаптації жанру до запитів дитячої аудиторії, не нівелюючи при цьому його традиційного соціально-критичного потенціалу. Просвітницька позиція Б. Грінченка виразно проступає у байках митця. З цієї метою автор використовує порівняльні звороти: «Добро і правда, і краса – / Величній, як сонце й небеса...» [13, с. 237] («Жайворонок та Свиня»), «Те, що природі Сонце, – геній нам дає: / До Сонця генія високого рівняю» [13, с. 231] («Орел та Сонце»). Мораль байки часом подається у формі діалогу, в якому чітко розставлені соціальні акценти: «Говорі вбогому багатий: / “Чого про вбожество кричати? / Все добре на світі цьому”. / А вбогий: – “Добре, та кому?”» [13, с. 235] («Вівця стрижена та Кудлай»). У байці ж «Добрий багатир» осміяно «милосердя» панів, що знедолили чимало людей, а тепер прикриваються пожертвуваннями: «Хіба що хочеш всіх зібрати, / Кого в старці пошив ти на віку, / – Тоді ції не стане хати...» [13, с. 225] – з іронією говориться у творі. Тема

неволі є наскрізною для байок письменника. У творі «Канарка та Синиця» висловлюється жаль з приводу невірності Канарки та її дітей: «Свій вік звикують у неволі, / Ніколи кращої не знавши долі» [13, с. 221]. Деформацію людської психіки під впливом соціальних обмежень подано в байці «Учений Ведмідь», що передається антитезою «Хоч ти й утік, – невірником зостався» [13, с. 230], яка підсилюється мораллю «Таких, як цей Ведмідь, я бачив мужиків. / А більше ще – панів» [13, с. 230].

XIX століття в зарубіжній літературі ознаменувалося поступовим відходом від класицистичної моделі байки. У західноєвропейському романтизмі та реалізмі вона поступово втратила канонічний статус, розчиняючись у сатирі, публіцистиці або маргіналізуючись як суто дидактична форма. Натомість у польській літературі XIX століття байка продемонструвала життєздатність, ставши художнім майданчиком для збереження національної ідентичності та морального виховання в умовах бездержавності. Цей жанр зберіг тематичну багатовекторність, поєднуючи морально-етичну, соціальну та національно-політичну проблематику. Визначальним орієнтиром для подальшого розвитку жанру залишалася творчість І. Красицького, чиї лаконічні та інтелектуальні твори стали еталоном польського афористичного мислення. Його байки активно перевидавалися протягом усього XIX століття, слугуючи зразком «високої» сатири.

Традицію сатиричного осмислення соціальних відносин розвивав С. Яхович, якого вважають засновником польської дитячої байки. Митцеві вдалося адаптувати цю жанрову форму до педагогічних і виховних завдань. Художній світ його творів засвідчує перехід від гострої соціальної сатири І. Красицького до м'якої педагогічної моралі. Повчальна історія цього автора про хворого котика стала популярним дитячим твором епохи («Chory kotek»). Митець використав прийом антропоморфізму для пояснення важливості поміркованості та послуху: “Zanadto się jadło, zanadto się piło, / Myszkę się zjadło, tłuściutką i miłą” [14, с. 22].

Драматургічну динаміку та живий розмовний стиль приніс у польську байку О. Фредро, розвиваючи сатирично-побутову лінію. Одним із найяскравіших прикладів є байка «Павло і Гавел» (“Paweł i Gawel”), де через конфлікт двох сусідів (один – спокійний, інший – галасливий) розкривається егоїзм і відсутність культури співжиття. Рядок із цього твору став польським афоризмом про межі приватної свободи: “Wolność, Tomku, w swoim domku” [15, с. 34]. Мораль у байках О. Фредро позбавлена імперативності. Автор не нав'язує читачеві готову етичну формулу, а створює таку комічну ситуацію, де абсурдність певної поведінки стає очевидною без додаткових пояснень. Наприклад, у байці «Павло і Гавел» висновок подається як іронічна констатація факту, що змушує читача самостійно осмислити межі індивідуалізму. У творі «Мавпа в купелі» повчання базується на засадах здорового глузду та життєвої логіки. Етичний урок полягає в демонстрації небезпеки сліпого наслідування мавпою дій людей. Автор

відтворив як, тварина, намагаючись імітувати купання людини, ледь не обварюється окропом. Покарання персонажа є не актом «божественної справедливості», а виступає прямим результатом його власних помилок. Твори митця навчають через сміх, що робить моральний урок не лише прийнятним, а й естетично привабливим для читача.

У французькій літературі XIX століття байкарська традиція, започаткована Ж. де Лафонтеном, зазнала ідейної та тематичної трансформації у творчості П. Лашамбоді. У збірці «Байки П'єра Лашамбоді» (“Fables de Pierre Lachambeaudie”) автор звертався до байкової форми як засобу соціальної та моральної рефлексії над сучасними суспільними реаліями, художньо досліджуючи проблеми етики, влади і моралі в умовах соціальної нерівності. Приміром, у байці «Мавпа-проповідниця та тварини» (“Le Singe prêchant et les animaux”) завдяки алегоричним образам звірів митець розкрив мізерну значущість красномовних проповідей та риторичних засад. Повагу до суспільно корисної праці утверджує твір «Бджола та Павук» (“L'Abeille et l'Araignée”). У байці «Дуб і Очерет» “Le Chêne et le Roseau” порушено етичний аспект виживання через розкриття життєвих позицій стійкості та гнучкості перед владою. Поступово у французькій літературі XIX століття байка втратила статус провідного жанру, однак вона продовжувала існувати в трансформованому вигляді – як сатирична, філософська або політично-алегорична мініатюра.

У першій половині XIX століття німецька байка тяжіла до фольклоризації, зближуючись із казковим епосом про тварин (Tierfabel та Tierepos). Цей процес зумовив відхід від класицистичного канону, внаслідок чого жанр часто трансформувався в розлогу байку-поему. Поема «Рейнеке-Лис» Й. В. Гете, створена наприкінці XVIII ст., визначила вектор розвитку жанру на перші десятиліття XIX століття. У другій половині XIX століття відбулася радикальна трансформація жанру у творчості В. Буша. Його віршовані сатиричні мініатюри характеризуються гротескністю та гострим соціальним песимізмом. Ці художні прояви засвідчують, що байка у Німеччині XIX – початку XX століття функціонувала не як статична жанрова форма, а як гнучка літературна традиція, що активно трансформувалася під впливом нових естетичних запитів.

Висновки. Еволюція жанру байки в XIX – на початку XX століть позначена складною трансформацією, яка охопила всі рівні художньої організації. Байка перестала бути лише інструментом раціоналістичного повчання, перетворившись на багатофункціональний жанр, здатний відображати національну специфіку та складні суспільні колізії. Жанр зазнав змін на композиційному рівні, що виявилася у скороченні дидактичної складової та дозволило позбутися прямолінійної повчальності. Ці перетворення обумовили перехід байки в площину активного педагогічного та естетичного впливу на дитячу аудиторію.

У польській та українській літературах ці твори продемонстрували життєздатність, ставши майданчи-

ком для збереження національної ідентичності в умовах імперського тиску. Поряд із традиційною соціальною сатирою, українська байка кінця XIX – початку XX століть активно освоювала простір дитячої літератури, де трансформувалася у дієвий інструмент виховання моральних цінностей та формування етичного коду особистості. Польська байка XIX століття розвивалася двома магістральними лініями: сатирично-побутовою та педагогічно-гуманістичною. У західноєвропейських літературах (французькій та німецькій)

байка у XIX столітті втратила статус домінантного жанру, проте продовжила функціонувати як гнучка літературна традиція.

Спільним вектором для всіх досліджуваних літератур став відхід від жорсткого повчального канону. Еволюція структури (стиснення повчальної частини), тематики (зміщення акценту на загальнолюдські цінності) та поетики (психологізація персонажів) дозволила байці вийти за межі суто викривального жанру й органічно інтегруватися в систему літератури для дітей.

Література:

1. Чаплінська О. «Був автор – на чужу не заздрив добру славу»: вплив просвітницької байки на українську літературу першої половини XIX ст. *Українська полоністика*. 2025. № 23. С. 101–110. DOI: 10.35433/2220-4555.23.2025.fil-9
2. Лімборський І. Європейське та українське Просвітництво: незавершений проект? Реінтерпретація канону і спроба компаративного аналізу літературних парадигм. Черкаси : ЧДТУ, 2006. 364 с.
3. Онікієнко І. Езопівські традиції в українській літературі першої половини XIX століття. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки*. Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2025. Вип. 1 (104). С. 39–50. DOI: 10.35433/philology.1 (104).2025.39–50
4. Шевчук Т. Античні традиції жанру в байках Г. Сковороди. *Магістеріум. Літературознавчі студії*. 2010. Вип. 38. С. 63–74.
5. Піхтовнікова Л. Еволюція образу-символу в дискурсі байки з системної точки зору. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*. 2021. № 92. С. 31–36. DOI: 10.26565/2227-8877-2020-92-04
6. Дорогокупля О. Розвиток української байки як жанру дитячої літератури у 80–90-х роках XIX – початку XX століття. *Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія: Лінгвістика і літературознавство*. 2009. Вип. XX. С. 475–480.
7. Степанишина Ю. Розвиток українського байкопису (Від Григорія Сковороди до Леоніда Глібова). *Українська література в загальноосвітній школі*. 2000. № 3. С. 55–62.
8. Яременко Н., Коломієць Н. Історія зарубіжної літератури XVII–XVIII століття: матеріали для вивчення : навчальний посібник. Кривий Ріг, 2021. 168 с.
9. Вибране. Вірші. Балади. Байки / Гулак-Артемівський П. та ін. Київ : Веселка, 1980. 144 с.
10. Гребінка Є. Твори: у 3 т. Київ : Наукова думка, 1981. Т. 3. 640 с.
11. Глібов Л. Байки. Поезії. Київ : Дніпро, 1991. 269 с.
12. Коломієць Н. Духовна сутність суб'єкта лірики Б. Д. Грінченка. *Література. Фольклор. Проблеми поетики* : збірник наукових праць. Вип. 14. Київ : Твім інтер, 2002. С. 41–46.
13. Грінченко Б. Твори: у 2 т. Київ : Вид-во АН УРСР, 1963. Т. 1 : Поезії. Оповідання. 603 с.
14. Jachowicz S. Bajki i powiastki. Warszawa : Nasza Księgarnia, 2011. 128 s.
15. Fredro A. Bajki. Kraków : Wydawnictwo Literackie, 2014. 64 s.

References:

1. Chaplinska, O. (2025) "Buv avtor – na chuzhu ne zazdryv dobru slavu": vplyv prosvitnytskoi baiky na ukrainsku literaturu pershoi polovyny XIX st. ["There was an author – he did not envy someone else's good fame": the influence of an educational fable on Ukrainian literature of the first half of the 19th century]. *Ukrainska polonistyka*. № 23. P. 101–110. [in Ukrainian].
2. Limborskyi I. (2006) Yevropeiske ta ukrainske Prosvitnytstvo: nezavershenyi proekt? Reinterpretatsiia kanonu i sproba komparatyvnoho analizu literaturnykh paradyhm. [European and Ukrainian Enlightenment: an unfinished project? Reinterpretation of the canon and an attempt at a comparative analysis of literary paradigms]. Cherkasy : ChDTU. 364 p. [in Ukrainian].
3. Onikiienko I. (2025) Ezopivski tradytsii v ukrainskii literaturi pershoi polovyny XIX stolittia. [Aesopian traditions in Ukrainian literature of the first half of the 19th century]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Filolohichni nauky*. Zhytomyr : Vyd-vo Zhytomyrskoho derzh. un-tu imeni I. Franka. Vyp. 1 (104). P. 39–50. [in Ukrainian].
4. Shevchuk T. (2010) Antychni tradytsii zhanru v baikakh H. Skovorody. [Ancient traditions of the genre in the fables of H. Skovoroda]. *Magisterium. Literaturoznachchi studii*. Vyp. 38. P. 63–74. [in Ukrainian].
5. Pikhtovnikova L. (2021) Evoliutsiia obrazu-symvolu v dyskursi baiky z systemnoi tochky zoru. [The evolution of the image-symbol in the fable discourse from a systemic point of view]. *Visnyk KhNU imeni V. N. Karazina. Serii: Inozemna filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov*. № 92. P. 31–36. [in Ukrainian].
6. Dorohokuplia O. (2009) Rozvytok ukrainskoi baiky yak zhanru dytiachoi literatury u 80–90-kh rokakh XIX – pochatku XX stolittia. [The development of the Ukrainian fairy tale as a genre of children's literature in the 80s and 90s of the 19th and early 20th centuries]. *Aktualni problemy slovianskoi filolohii. Serii: Lihvistyka i literaturoznavstvo*. Vyp. XX. P. 475–480. [in Ukrainian].
7. Stepanyshyna Yu. (2000) Rozvytok ukrainskoho baikopysu (Vid Hryhoriia Skovorody do Leonida Hlibova). [The development of Ukrainian folktales (From Hryhoriy Skovoroda to Leonid Hlibov)]. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli*. № 3. P. 55–62. [in Ukrainian].

8. Yaremenko N., Kolomiets N. (2021) Istorii zarubizhnoi literatury XVII – XVIII stolittia [History of foreign literature of the 17th – 18th centuries] : materialy dlia vyvchennia: navchalnyi posibnyk. Kryvyi Rih. 168 p. [in Ukrainian].
9. Vybrane. Virshi. Balady. Baiky (1980) [Selected. Poems Ballads Fables] / Hulak-Artemovskiy P. ta in. Kyiv : Veselka. 144 p. [in Ukrainian].
10. Hrebinka Ye. (1981) Tvory [Works]: u 3 t. Kyiv : Naukova dumka. T. 3. 640 p. [in Ukrainian].
11. Hlibov L. (1991) Baiky. Poezii. [Fables. Poetry]. Kyiv : Dnipro. 269 p. [in Ukrainian].
12. Kolomiets N. (2002) Dukhovna sutnist subiekta liryky B. D. Hrinchenka. [The spiritual essence of the subject of B. D. Grinchenko's lyrics]. *Literatura. Folklor. Problemy poetyky*: zbirnyk naukovykh prats. Vyp. 14. Kyiv : Tvim inter. P. 41–46. [in Ukrainian].
13. Hrinchenko B. (1963) Tvory [Works] : u 2 t. Kyiv : Vyd-vo AN URSSR. T. 1 : Poezii. Opovidannia. 603 p. [in Ukrainian].
14. Jachowicz S. (2011) Bajki i powiastki. [Fairy tales and fairy tales]. Warszawa : Nasza Księgarnia. 128 p. [in Polish].
15. Fredro A. (2014) Bajki. [Fairy tales]. Kraków : Wydawnictwo Literackie. 64 p. [in Polish].

Дата першого надходження статті до видання: 20.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



ДЕМОБІЛІЗАЦІЯ ДИТИНСТВА: ІДЕЙНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ ДИТЯЧІЙ ЛІТЕРАТУРІ ПЕРІОДУ ПІЗНЬОГО СТАЛІНІЗМУ

Фасоля Тарас Анатолійович,

аспірант кафедри української мови, літератури, культурології та журналістики
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ORCID ID: 0009-0003-8173-0442

У статті здійснено комплексний аналіз трансформації образу дитинства в українській дитячій прозі періоду пізнього сталінізму (кінець 1940-х – початок 1950-х років) у контексті ідеологічних змін після Другої світової війни. Автор розглядає процес поступового відходу від героїко-мобілізаційної моделі 1930-х років, у межах якої дитина репрезентувалася як активний суб'єкт соціалістичних перетворень, до повоєнної концепції, що утверджує дитинство як особливий, уразливий і підконтрольний етап життя, який потребує державної опіки. На матеріалі прозових творів Оксани Іваненко («Рідні діти»), Івана Багмута («Щасливий день суворовця Криничного»), а також у зіставленні з довоєнною та воєнною прозою Миколи Трублаїні, Олександра Копиленка, Юрія Збанацького та інших авторів простежується зміна художньої парадигми репрезентації дитини. Довоєнний образ «дитини-авангарду», здатної до самостійної дії й рівноправної участі в суспільному житті, поступово трансформується у фігуру вихованця, підлеглого системі державного піклування й педагогічного контролю. Особливу увагу приділено ролі війни як каталізатора ідеологічних змін. Показано, що воєнний досвід спричинив переосмислення дитячої суб'єктності: дитина більше не постає як герой, покликаний до подвигу, а радше як жертва історичних обставин, що потребує захисту, нагляду та «правильного» виховання. У повоєнній прозі формується модель ізольованого дитячого простору (дитбудинок, суворовське училище), де дорослий постає носієм влади й морального авторитету, а дитинство – як контрольований етап соціалізації. У статті доведено, що українська дитяча література першого десятиліття після Другої світової війни відображає глибоку зміну уявлень про дитинство, спричинену досвідом війни та післявоєнною ідеологічною перебудовою. Дитина перестає мислитися як активний учасник суспільних перетворень і постає як об'єкт державної опіки та педагогічного контролю. Цей процес супроводжується одночасною втратою суб'єктності й частковим поверненням власне дитячих рис – емоційності, потреби в захисті, права на гру та незрілість. Така подвійність формує перехідну модель, у якій поєднуються ідеологічна регламентація та елементи гуманізації образу дитини. Таким чином дитяча проза названого періоду постає важливим джерелом осмислення механізмів радянської культурної політики та трансформації антропологічних уявлень про дитинство, закладаючи підґрунтя для змін, що розгорнуться в літературі доби «відлиги».

Ключові слова: дитяча література, радянське дитинство, пізній сталінізм, демобілізація дитинства, соцреалізм, образ дитини, повоєнна проза, ідеологія виховання, Оксана Іваненко, Іван Багмут.

Fasolia Taras. Demobilization of Childhood: Ideological Transformations in Ukrainian Children's Literature of the Late Stalinist Period

The article offers a comprehensive analysis of the transformation of the image of childhood in Ukrainian children's prose of the late Stalinist period (late 1940s – early 1950s) within the broader context of postwar ideological change. It examines the gradual departure from the heroic-mobilizational model of the 1930s, in which the child was represented as an active subject of socialist transformation, toward a postwar concept that redefined childhood as a distinct, vulnerable, and supervised stage of life requiring state care. Drawing on prose works by Oksana Ivanenko (*Ridni dity* [Our Children]) and Ivan Bahmut (*Shchaslyvyi den suvorovtsia Krynychnoho* [A Happy Day of the Suvorov Cadet Krynychnyi]), as well as in comparison with prewar and wartime texts by Mykola Trublaini, Oleksandr Kopylenko, Yuriy Zbanatskyi, and other authors, the study traces a shift in the literary paradigm of representing the child. The prewar image of the "child-vanguard," capable of autonomous action and equal participation in social life, gradually gives way to the figure of the pupil subordinated to a system of state guardianship and pedagogical control. Special attention is paid to the role of the Second World War as a catalyst for ideological change. The war experience prompted a reassessment of childhood subjectivity: the child ceased to be portrayed as a heroic actor destined for sacrifice and instead emerged as a victim of historical circumstances in need of protection, supervision, and "proper" upbringing. Postwar prose constructs a model of an isolated childhood space (the orphanage, the Suvorov military school), in which the adult functions as a bearer of authority and moral legitimacy, while childhood itself is framed as a regulated stage of socialization. The article argues that Ukrainian children's literature of the first postwar decade reflects a profound transformation in conceptions of childhood shaped by wartime experience and postwar ideological restructuring. The child is no longer conceived as an active participant in social transformation but as an object of state care and pedagogical control. This process entails both a loss of subjectivity and a partial restoration of specifically childlike qualities – emotionality, vulnerability, the right to play, and immaturity. Such ambivalence produces a transitional model that combines ideological regulation with elements of humanization in the representation of the child. In this sense, children's prose of the period constitutes an important source for understanding the mechanisms of Soviet cultural policy and the transformation of anthropological conceptions of childhood, laying the groundwork for the literary shifts of the Khrushchev Thaw.

Key words: children's literature; Soviet childhood; late Stalinism; demobilization of childhood; socialist realism; representation of the child; postwar prose; ideology of upbringing; Oksana Ivanenko; Ivan Bahmut.

Вступ. Критичне переосмислення культурної спадщини радянського періоду зумовлює особливу увагу до дитячої літератури соціалістичного реалізму як одного з найважливіших інструментів антропологічного експерименту – формування «нової людини». Її аналіз дозволяє простежити механізми ідеологічного впливу на підростаюче покоління та оприятити уявлення про дитинство як соціальний конструкт у межах тоталітарної культури.

У сучасній українській гуманітаристиці проблематика радянського дитинства активно досліджується в історико-суспільному контексті (О. Гавриш [1], Н. Гогохія [2]), а також у літературознавчому дискурсі (У. Федорів [3], О. Харлан [4]). Жанрові й тематичні аспекти соцреалістичної прози для дітей розглядали О. Будугай [5], В. Кизилова [6], І. Коломієць [7]. Серед зарубіжних дослідників варто відзначити Бена Хеллмана, чії праці присвячені історії радянської літератури для дітей у широкому культурному та історичному контексті, а також Євгена Добренка, який досліджує соцреалізм і механізми ідеологічного впливу на радянську літературу. Попри значний доробок, комплексне вивчення повоєнних трансформацій візії дитинства в українській прозі кінця 1940-х – початку 1950-х років досі відсутнє. Мета дослідження – виходячи з розуміння дитячої літератури як водночас інструмента ідеологічного впливу на масову свідомість і художнього відображення реальності крізь авторську оптику, з'ясувати специфіку трансформації концепції дитинства в українській дитячій прозі кінця 1940-х – початку 1950-х років і простежити перехід між парадигмами.

Матеріали та методи. Матеріалом дослідження є прозові твори для дітей та юнацтва 1930–50-х років, що увійшли в український ізвод соцреалістичного канону. Основними серед них є повоєнні повісті Оксани Іваненко «Рідні діти» та Івана Багмута «Щасливий день суворовця Криничного», для аналізу контексту обрано повість Юрія Збанацького «Таємниця Соколиного боку» та романи Олександра Копиленка «Дуже добре» і «Десятикласники». Методологія ґрунтується на історико-літературному, порівняльному й культурологічному підходах, що дає змогу поєднати текстуальний аналіз із вивченням соціально-ідеологічних чинників.

Результати дослідження. Довоєнна концепція дитинства 1930-х років формувалася як складова радянського проекту «нової людини», а наприкінці десятиліття зазнала істотного впливу передвоєнної суспільної мобілізації. Ключовими рисами цього образу в художній літературі постають повна включеність персонажів-дітей у дорослий соціальний простір, зображення дитини як «кращої версії» людини, здатної перевершити попередні покоління, а також безмежна віра в її потенціал. Взаємини між дітьми та дорослими в таких текстах моделювалися не як субординаційні, а як партнерські – стосунки соратників, об'єднаних спільною метою.

Узагальнюючи ці ознаки, можна стверджувати, що дитяча література 1930-х років формувала образ

максимально суб'єктної дитини – носія повноцінної дії, здатного брати участь у суспільних процесах та не обмеженого віковим статусом чи авторитарними настановами. Водночас ця суб'єктність була радше декларативною та авансовою: вона відображала не реальну практику, а ідеалізовану модель, нав'язану ідеологічним дискурсом соціалістичного реалізму. Характерна деталь цієї моделі – відсутність побутового виміру. Персонажі-підлітки, як-от піонери у романах О. Копиленка «Дуже добре» і «Десятикласники», зображені рівноправними учасниками суспільних трансформацій, зокрема шкільних реформ, однак забезпечення одягом, харчуванням чи задоволення інших матеріальних потреб залишилося поза художнім зображенням. Хто годує та одягає дитину, поки вона приміряє роль авангарду революції – її «відсталі» старорежимні батьки?

Друга світова війна перервала розвиток дитячої літератури та стала точкою концептуального зламу. У воєнній прозі домінував мотив героїзму, що поширювався і на дитячих персонажів. У повістях «партизанського» піджанру – «Таємниця Соколиного боку» Ю. Збанацького та «Атестаті зрілості» В. Козаченка – діти-партизани постають як активні учасники боротьби. Проте їхня суб'єктність зумовлена не вродженою властивістю радянської дитини, а впливом дорослих: вихованням у патріотичних родинах, прямим керівництвом командирів загонів. Вони функціонують не як самостійні діячі, а як помічники дорослих, що підкреслює межі їхньої автономності. Порівняння образів-персонажів юнги Марка зі «Шхуни “Колумб”» М. Трублаїні та партизана Василька з повісті Ю. Збанацького виразно ілюструє цей зсув: перший є самодостатнім героєм, другий – вихованцем дорослих і виконавцем їх настанов.

Війна радикально загострила проблему матеріальної й фізичної вразливості дитини. Якщо довоєнна проза ігнорувала побутовий вимір (харчування, одяг, безпеку), то в умовах окупації чи евакуації дитина постає незахищеною, позбавленою базових ресурсів для виживання. Героїзм у такому контексті виявляється неможливим без опіки дорослих. Одночасно виникає нова тема – цінність дитячого життя як найуразливішого в умовах війни. У «партизанських» повістях письменники відійшли від концепції дитини як авангарду суспільства, на яку покладалася відповідальність за героїчний подвиг і навіть смерть заради комуністичної ідеї, натомість реалізували уявлення про дитину, котра потребує наставництва і супроводу. Образ дорослого наставника не був новацією повоєнного часу, він властивий і для прози попереднього періоду, проте саме у цей час він стає обов'язковим та акцентованим, дорослий (а це переважно вчитель, іноді старший родич) – уже не соратник, а турботливий провідник дитини. Цей перелом став передумовою подальшої трансформації післявоєнного уявлення про дитинство та його репрезентацію в культурі.

Повоєнний час позначився прагненням суспільства до демобілізації – зняття воєнної напруги,

що виражалася через пафос мирної відбудови. Ця тенденція певний час підтримувалася владними інституціями і в культурному просторі виявилася у зменшенні показової мілітаризації. Ключовим інструментом ідеологічного оформлення нової доби щодо юного покоління стала ідеологема «щасливого радянського дитинства». Її сутність полягала в утвердженні дитинства як цінного та особливого періоду, що потребує захисту з боку держави. Як зазначає історикня повоєнного часу Ольга Гавриш, радянська влада активно популяризувала цей образ за допомогою засобів масової інформації, кіно, мистецтва, плакатів тощо, переконуючи, що радянські діти мають «прекрасну освіту та систему охорони здоров'я, гарні можливості для проведення раціонального дозвілля» і перебувають «під турботою та увагою всієї радянської держави» [1, с. 87]. Однак статистика, наведена дослідницею, засвідчує декларативний характер цієї концепції: система освіти залишалася у кризі, а діти нерідко залучалися до важкої праці для відбудови країни.

Подальший розвиток дитячої літератури кінця 1940-х – початку 1950-х фіксує сутнісне віддалення від довоєнного образу дитини-соратника. Герої дитячих повістей М. Трублаїні чи О. Копиленка у взаємодії з навколишнім світом демонстрували зрілість і автономність, натомість тепер дитина репрезентується як підконтрольний і залежний об'єкт виховання. На перший план виходить ієрархія: дорослий уже не партнер, а наставник і опікун, який облаштовує світ для дитини. Така модель закріплює уявлення про незрілість та другорядність дитячого статусу, зводячи його функцію до «підготовчого етапу» перед дорослим життям. Водночас повернення права на незрілість є позитивним для дитини – з неї знімається непосильний обов'язок бути зразком та авангардом для суспільства. Тож повоєнна література фіксує подвійність у репрезентації дитинства: з одного боку, відхід від утопічної суб'єктності 1930-х років і закріплення дитини як підлеглого та залежного об'єкта опіки, а з іншого – повернення їй права на «дитячість», на незрілість та потребу в захисті. У цьому контексті показовими є твори, що безпосередньо осмислюють досвід війни та водночас відтворюють нову ідеологічну парадигму. Одним із ключових текстів цього напрямку стала повість Оксани Іваненко «Рідні діти» (1951), яка демонструє перехід від героїко-мобілізаційної моделі дитинства до концепту дитини як об'єкта державної опіки в повоєнний період.

Тема дитбудинку була центральною в усій творчості Оксани Іваненко, помічниці основоположника радянської педагогіки Антона Макаренка, яка протягом усього життя працювала з дітьми-сиротами та закладами їх виховання. Післявоєнна повість «Рідні діти» змінює акцент в образі дитячих будинків 1920-х років із творів С. Васильченка, І. Микитенка, А. Головка – це вже не місце перековки юних злочинців, а «велика родина», в якій держава всиновлює дітей. Дослідниця творчості О. Іваненко Світлана Жигун наголошує: «“Велика родина” має

подвійне втілення – як держава (урівняна з партією) і як колектив дитбудинку» [8, с. 58]. Цей акцент, винесений у назву твору, відтворює ідейну парадигму того часу, відповідно до якої сиріт визначали як «дітей держави» чи «рідних дітей» усього радянського народу. Як наголошує Ольга Гавриш, радянська влада зображувала сиріт «як “дітей держави”, “дітей, батьки яких загинули на фронті” та ін., підкреслюючи в такий спосіб належність дітей-сиріт до “своїх”, до “рідних”». [1, с. 96]. Ця концепція безпосередньо артикулюється у промовах персонажів твору: «У Радянському Союзі і не може бути сиріт. Це наші рідні діти, і за кожного з них ми відповідаємо перед усім радянським народом, перед рідною Комуністичною партією» [9, с. 101].

У повісті відчутна ідеологічна триада: держава делегує дорослим вихователям обов'язок формувати нове покоління; дорослі постають як офіційні представники влади; дитина визначається як підлеглий об'єкт опіки. Директор дитячого будинку наголошує: «Мені ж доручила партія, Радянська влада з них повноцінних людей зробити!» [9, с. 120]. Таким чином, виховання сиріт постає не приватною чи суспільною справою, а завданням держави, уособленою комуністичною партією. Ситуація з роману «Дуже добре» О. Копиленка, у якій діти самі коригують хід навчання, за потреби звертаючись до партійних органів зі скаргою на недобросовісних вчителів, більше не можлива.

Важливим нововведенням повісті є репрезентація дитини не лише як потенційного героя, а й як жертви війни. Якщо у партизанській прозі 1940-х років дитячі персонажі рятують військові загоны чи витримують катування, то в «Рідних дітях» героїка має вимір стоїцизму: вижити у концтаборі, врятувати малого брата від голоду чи не даги понімежити власне ім'я. Такий образ підкреслює беззахисність і вразливість дитинства перед обставинами війни. Війна тут не робить дитину дорослою, а навпаки – калічить її, відбирає роки й повертає в ту саму точку, де життя було перервано.

Художня організація простору в «Рідних дітях» відповідає новій системі ізоляції дитинства. Події відбуваються переважно в межах дитячого будинку – замкненого простору, що контролюється дорослими й підпорядковується педагогічним завданням. Вихід за його кордони обмежений, і навіть листи дітей перевіряє директор – нібито на грамотність, проте сам факт перлюстрації демонструє тотальність дорослого контролю над дітьми. Символічним є образ колективної праці у саду академії, де діти під наглядом науковців закладають садок: активність дозволена лише у відведених і контрольованих межах. У такий спосіб дитинство постає як фаза незрілості, ізольована й керована, але водночас захищена та забезпечена турботою.

Як бачимо, у «Рідних дітях» Оксани Іваненко було артикульовано нову повоєнну парадигму: дитина постає підлеглою й залежною, а її виховання визначається як прямий обов'язок держави. Цю модель про-

довжує й доповнює повість Івана Багмута «Щасливий день суворовця Криничного» (1948). Якщо Іваненко створює образ дитбудинку як державного аналога сім'ї, то «велика родина» Багмута – це замкнений простір військового училища. Обидва тексти репрезентують спільний культурний вектор: десуб'єктивізація дитини та закріплення її ролі як об'єкта педагогічного контролю при збереженні права на вікову «дитячість».

Повість Івана Багмута «Щасливий день суворовця Криничного» належить до жанру шкільної прози, однак її дія перенесена у специфічний виховний простір – «суворовське» училище, де хлопці, сироти війни, вчать на майбутніх офіцерів. Вибір цього локусу був державним замовленням, на що вказує свідчення Богдана Чайковського: письменникові було запропоновано створити повість про суворовців одразу після війни [10, с. 8]. Училище постає як замкнена, ізольована структура, що репрезентує ідеалізовану модель виховання майбутньої еліти. Тут дисципліна й підпорядкування утворюють ієрархію, де кожна ланка – вихованець, вихователь, офіцер – виконує визначену функцію. Простір училища відмежований від зовнішнього світу, а всі життєві практики підпорядковані виховній меті, що узгоджується з радянською ідеологією повоєнного часу. Для порівняння зауважимо, що у шкільних повістях довоєнного періоду місце дії завжди відкрите – діти та підлітки взаємодіють у різноманітних локаціях поза школою та домом, що підкреслює їх пов'язаність із навколишнім простором.

Значущим нововведенням повісті є переосмислення традиційного образу юного партизана. У наведених вище «партизанських» повістях війна зображувалася як шлях дорослішання дитини – примусовий і жорстокий, проте це завжди було виховання, а дитина, що пройшла війну, набувала мудрості і зрілості, себто ставала дорослою – і це вже був відступ від образів «безумовно зрілих» радянських дітей 1930-х. Як приклад можна навести Юрка, головного героя «Атестату зрілості» Василя Козаченка, що закінчує війну зрілим та мудрим – у свої 18 років. Проте у повісті І. Багмута образ дитини, колишнього партизана-героя Петра Маслюка, принципово інший. Автор наголошує, що воєнний досвід не замінює потреби у вихованні: «Маслюк був на фронті [...] За це йому велика честь. Але це не дає йому права ображати інших. Навпаки, фронтовик повинен бути прикладом для своїх товаришів» [10, с. 70]. Зауважимо, що йдеться не про посттравматичний синдром (Багмут, важкопоранений фронтовик-розвідник, вочевидь знав його на власному досвіді). Петро Маслюк – не скалічена війною дитина, він типовий підліток з віковими проблемами – впертістю, емоційною нестабільністю, нахабністю. У такий спосіб автор демонструє: війна не ініціює справжньої дорослості, а лише поглиблює необхідність педагогічного нагляду.

Головний герой Ігор Криничний уособлює ідеал суворовця як вихованця нової системи. Його ста-

новлення базується на дисципліні, наполегливому навчанні та самовихованні. Водночас, на відміну від героїв 1930-х, йому дозволяється залишатися дитиною – грати, помилятися, виявляти емоції. Автор вводить до повісті характерний розділ «Бій на рапірах», вирваний із сюжету та позбавлений педагогічних настанов. Сюжет простий: хлопці бавляться в гімнастичному залі, порушують правила, за це очікують покарання – і отримують навіть не прощення, а толерування вихователя. Ми переконані, що цей фрагмент має єдине завдання – підкреслити право дитини на гру та витівки, відтінити муштрову атмосферу училища. Кульмінаційний момент повісті – «подвиг» Ігоря під час військово-спортивної гри: він рятує Петра Маслюка після травми. На відміну від пригодницької прози попередніх років, де підлітки знищували ворога чи здійснювали героїчні акти самопожертви в реальних умовах, подвиг у Багмута є об'єктивним лише для Ігоря, який стає на новий щабель самовиховання. Відносно реального світу це своєрідна гра у подвиг під час гри в бій, адже Маслюку загалом нічого не загрозувало, і навколо були компетентні люди. Разючий контраст з повістями 1930-х років вказує на радикальний зсув від героїко-мобілізаційної моделі до моделі дисциплінарного виховання, в якій головна цінність – не героїчна смерть, а безпечне, контрольоване зростання.

Ієрархія, що пронизує структуру училища, відтворює модель радянського суспільства в цілому: дорослий виступає як наставник і моральний авторитет, а дитина – як підлеглий, що формує свою ідентичність у чітко контрольованому середовищі – аналогічно тому, як «вожді» були «дорослими» для партійців, а партійці – для решти дорослих. Водночас саме ця дисциплінарна рамка відкриває простір для визнання вікової специфіки дитинства, повертаючи право на гру, емоції та помилки – атрибути, які були майже відсутні у довоєнній прозі.

Висновки. У ході дослідження встановлено, що українська дитяча проза кінця 1940-х – початку 1950-х років фіксує принципову трансформацію образу дитини, зумовлену наслідками війни та зміною ідеологічних орієнтирів пізнього сталінізму. На зміну довоєнній моделі дитини як «авангарду революції», тобто активного суб'єкта соціалістичних перетворень, приходять уявлення про дитинство як залежний, контрольований і педагогічно керований етап життя.

Аналіз повістей О. Іваненко та І. Багмута засвідчив, що післявоєнна література відмовляється від героїко-мобілізаційної парадигми. Дитина більше не виступає носієм революційної місії, а репрезентується як об'єкт опіки, виховання та ідеологічного формування. Водночас змінюється й простір її існування: відкритий соціальний світ довоєнної прози поступається замкненим інституційним моделям – дитбудинку, інтернату, суворовського училища.

Ключовою ознакою нової моделі є ієрархізація відносин між дорослими й дітьми: дорослий постає носієм влади та контролю, тоді як дитина – підле-

лим суб'єктом виховного процесу. Посилення тоталітарної системи влади унеможливило подальше існування образу дитини як активного й зрілого члена суспільства, оскільки така модель конфліктувала з вибудованою ієрархією підпорядкування. Натомість формується образ дитини як складника цілісного державного механізму, що посідає визначене місце в соціальній структурі й перебуває під наглядом компетентних дорослих.

Ця тенденція має двоякий характер. З одного боку, вона означає зменшення суб'єктності дитини та посилення її залежності від системи. З іншого – знімає з неї непосильне соціальне навантаження, характерне для 1930-х років, і повертає право на вікову співмірність – на гру, емоційність, помилку, поступове дорослішання.

Отже, пізньосталінська модель дитинства постає як перехідна: вона поєднує дисциплінарну ідеологію з частковою гуманізацією образу дитини.

Отримані результати засвідчують перехідний характер пізньосталінської моделі дитинства, яка поєднує дисциплінарну ідеологію з обмеженою гуманізацією образу дитини. Перспективним напрямом подальших досліджень є аналіз розвитку цієї моделі в літературі періоду «відлиги», а також зіставлення українського матеріалу з іншими радянськими національними традиціями. Важливим напрямом також бачить компаративний аналіз українських текстів з імперськими радянськими зразками, що допоможе виявити як спільні риси ідеологічного канону, так і локальну специфіку української традиції.

Література:

1. Гавриш О. В. Післявоєнне дитинство в УРСР: державна політика та повсякденне життя (1945 – початок 1950-х рр.): дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Луганськ : Луганський національний університет, 2013. 207 с.
2. Гогохія Н. Т. Мілітаризація дискурсу дитини в УРСР: тексти для дітей і про дітей у 1929–1939 рр. *Радянське «я» і радянське «ми» між ідеологією і реальністю = Soviet "I" and Soviet "We" between Ideology and Reality*: колективна монографія за підсумками конференції / [заг. ред. Наталії Шліхти; упоряд. Тетяни Бородіної]. Київ: Дух і Літера, 2024. С. 41–50.
3. Федорів У. «Вірні лєнінці»: літературна репрезентація образу радянської дитини. *Ukrainiskie światy dzieciństwa i młodości. Narracje i tożsamość* / pod red. K. Jakubowskiej-Krawczyk. Warszawa: Uniwersytet Warszawski. Katedra Ukrainistyki, 2020. S. 179–193.
4. Харлан О. Виховання «нової людини»: українська дитяча проза 1930-х років як відображення радянського антропологічного експерименту. *Літературний образ дитинства в часи кризи ХХ–ХХІ ст.* / наук. ред. К. Якубовська-Кравчик. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2021. С. 34–43.
5. Будугай О. Д. Пригодницько-шкільна повість для дітей 1960–1980-х років: жанрові особливості (О. Огульчанський, Б. Комар, А. Давидов): дис. ... канд. філол. наук : 10.01.01. Київ: Нац. авіаційний ун-т, 2007. 213 с.
6. Кизилова В. В. Антимілітарний досвід осмислення подій Другої світової війни в українських художніх творах для і про дітей. *Літературний образ дитинства в часи кризи ХХ–ХХІ ст.* / наук. ред. К. Якубовська-Кравчик. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2021. С. 84–97.
7. Коломієць І. І. Творчість О. Копиленка і соцреалістична парадигма 1920–1950-х років: дис. ... канд. філол. наук : 10.01.01. Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2016. 216 с.
8. Жигун С. Дитячий будинок у творчості і житті Оксани Іваненко. *Дискурс непростого дитинства* / за ред. К. Якубовської-Кравчик. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2021. С. 47–64.
9. Іваненко О. Д. Рідні діти: повість. Київ: Веселка, 1979. 205 с.
10. Багмут І. А. Щасливий день суворовця Криничного. Господарі Охотських гір: повісті. Київ: Веселка, 1980. 311 с.

References:

1. Havrysh, O. V. (2013). *Postwar childhood in the Ukrainian SSR: State policy and everyday life (1945–early 1950s)* (Doctoral dissertation). Luhansk National University, Luhansk, 207 p. [in Ukrainian].
2. Hohokhiiia, N. T. (2024). Militarization of the discourse of childhood in the Ukrainian SSR: Texts for and about children in 1929–1939. In N. Shlikhta (Ed.), *Soviet "I" and Soviet "We" between ideology and reality*. Kyiv: Dukh i Literatura, pp. 41–50. [in Ukrainian].
3. Fedoriv, U. (2020). "Faithful Leninists": Literary representation of the image of the Soviet child. In K. Jakubowska-Krawczyk (Ed.), *Ukrainian worlds of childhood and youth: Narratives and identity*. Warsaw: University of Warsaw Press, pp. 179–193. [in Ukrainian].
4. Kharlan, O. (2021). Educating the "new man": Ukrainian children's prose of the 1930s as a reflection of the Soviet anthropological experiment / K. Jakubowska-Krawczyk (Ed.), *The literary image of childhood in times of crisis of the 20th–21st centuries*. Warsaw: University of Warsaw Press, pp. 34–43. [in Ukrainian].
5. Buduhai, O. D. (2007). *The adventure-school novel for children of the 1960s–1980s: Genre characteristics (O. Ohulchanskyi, B. Komar, A. Davydov)* (Doctoral dissertation). Kyiv: National Aviation University, 213 p. [in Ukrainian].
6. Kyzylowa, V. V. (2021). Anti-militaristic interpretations of World War II in Ukrainian literary works for and about children / K. Jakubowska-Krawczyk (Ed.), *The literary image of childhood in times of crisis of the 20th–21st centuries*. Warsaw: University of Warsaw Press, pp. 84–97. [in Ukrainian].
7. Kolomiets, I. I. (2016). *The works of O. Kopylenko and the socialist realist paradigm of the 1920s–1950s* (Doctoral dissertation). V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, 216 p. [in Ukrainian].
8. Zhyhun, S. (2021). Children's homes in the life and works of Oksana Ivanenko. In K. Jakubowska-Krawczyk (Ed.), *Discourses of difficult childhood*. Warsaw: University of Warsaw Press, pp. 47–64 [in Ukrainian].

9. Ivanenko, O. D. (1979). *Children of Our Own*. Kyiv : Veselka, 502 p. [in Ukrainian].
10. Bahmut, I. A. (1980). *A happy day of the Suworov cadet Krynychnyi*. In *Masters of the Okhotsk Mountains*. Kyiv : Veselka, 311 p. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 23.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



РОЗДІЛ 3 МЕТОДИКА

УДК 37.01: 82-2

DOI <https://doi.org/10.32782/philspu/2026.13.12>

ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДРАМАТУРГІЇ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У 8–11 КЛАСАХ

Горболіс Лариса Михайлівна,

доктор філологічних наук,

професор кафедри української мови і літератури

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ORCID ID: 0000-0003-4775-622X

ResearcherID: AAD-3345-2022

У статті на основі програм із зарубіжної літератури (модельної програми для 8–9 класів, підготовленої авторським колективом під керівництвом О. Ніколенко; програми для 10–11 класів – рівень стандарт), методичних матеріалів вчителів-практиків висвітлено системність формування загальних і предметних компетентностей учнів базової та старшої школи у процесі вивчення п'єс Мольєра, Г. Ібсена, Б. Шоу, М. Метерлінка у 8–9 класах та Б. Брехта, Ф. Дюрренматта, Е. Йонеско у 10–11 класах. З'ясовано роль різних методичних підходів, співпраці вчителя і учнів, залучення до освітнього процесу критичних праць письменників (зокрема і мовою оригіналу), порівняльних аспектів вивчення творчості зарубіжних і українських авторів, сутнісних характеристик драматургії XIX століття та « нової драми », міжмистецького контенту для формування системних знань про культурно-мистецьку добу, світовий літературний процес, характерні ознаки та поступ світової драматургії, традиції та новаторство сценічного мистецтва. У статті констатовано доцільність вивчення у профільній школі драматичних творів Б. Брехта, Ф. Дюрренматта, Е. Йонеско, що логічно продовжить означену модульною програмою історико-літературознавчу лінію вивчення світової літератури (зокрема драматургії), оптимізує практику формування компетентностей, сприятиме системному вивченню драматургії у профільній школі в культурно-історичному контексті, а також засвоєнню понять із теорії літератури. Обґрунтовано доцільність апелювати укладачам програм для вибіркового інтегрованого чи міжгалузевих курсів (із культурологічною чи міжмистецькою складовою) у профільній школі до вже успішно апробованих у старшій школі підходів: концентричного (розширювати й поглиблювати вивчення відомого раніше матеріалу); жанрово-тематичного (актуальні теми й жанри); мультикультурного (презентація найяскравіших літературних явищ різних часів і народів у контексті культури, діалог культур у часі).

Ключові слова: предметні компетентності, методичні підходи, вивчення драматургії, порівняльний аспект, теорія літератури, літературний процес.

Horbolis Larysa. Dynamics of Student Competence Formation in the Process of Studying Drama in Foreign Literature Classes in Grades 8–11

Based on foreign literature curricula (the model curriculum for 8–9 grades prepared by the authorial team led by O. Nikolenko; the curriculum for grades 10–11 – standard level) and methodological materials from practicing teachers, the article highlights the systematic formation of general and subject competencies of basic and senior school students during the study of plays by Molière, H. Ibsen, B. Shaw, and M. Maeterlinck in grades 8–9, and B. Brecht, F. Durrenmatt, and E. Ionesco in grades 10–11. The article elucidates the role of various methodological approaches, teacher-student collaboration, the incorporation of writers' critical works (including in the original language) into the educational process, comparative aspects of studying the works of foreign and Ukrainian authors, essential characteristics of 19th-century drama and the "New Drama," and inter-art content for forming systematic knowledge about the cultural-artistic era, the world literary process, characteristic features and the progression of world drama, as well as traditions and innovations in stage art. The article asserts the expediency of studying dramatic works by B. Brecht, F. Durrenmatt, and E. Ionesco in specialized school. This logically continues the historical-literary line of studying world literature (specifically drama) defined by the model curriculum, optimizes the practice of competence formation, and facilitates the systematic study of drama in specialized school within a cultural-historical context, as well as the mastering of concepts from literary theory. The article substantiates the expediency for developers of curricula for elective integrated or interdisciplinary courses (with a culturological or inter-art dominant) in specialized school to appeal to approaches already successfully tested in senior school: concentric (expanding and deepening the study of previously known material); genre-thematic (relevant themes and genres); and multicultural (presentation of the most striking literary phenomena of different times and nations within the cultural context, the dialogue of cultures through time).

Key words: subject competencies, methodological approaches, study of drama, comparative aspect, theory of literature, literary process.

Вступ. Формування у здобувачів загальної середньої освіти умінь глибоко й різноаспектно інтерпретувати драматичні твори, потрактовувати їх як складову літературного процесу й активну ланку оновлення сценічної практики, що позначається на оптимізації культурно-мистецького руху, ставить перед учителем зарубіжної літератури завдання (методичного, організаційного характеру, зі сфери самоосвіти тощо), зорієнтовані на системне вивчення драматургії у 8–11 класах ЗЗСО, пошук ефективних шляхів формування загальних та предметних компетентностей учнів. Системне вивчення драматичних творів зарубіжних письменників передбачає залучення арсеналу спеціальних підходів, що враховуватимуть своєрідність жанру та його «розгортання» у контексті літературних змагань доби та у зв'язках зі сценічним мистецтвом.

Матеріали та методи. Різні аспекти вивчення драматургії представлено в українському науковому дискурсі (праці О. Бондаревої, Є. Васильєва, Н. Висоцької, Т. Вірченко, Л. Закалюжного, Р. Козлова, Н. Малютіної, С. Хороба та ін.), у дослідженнях зарубіжних учених (Б. Асмут, А. Єсмуфу, Дж. Стайн), що можуть бути не лише базовим матеріалом для змістового наповнення самоосвіти вчителів зарубіжної літератури, але й лектурою для учнів, адже, стверджує А. Вітченко, «українські вчені-методисти, використовуючи найкращі здобутки своїх попередників, змістовно наповнюють традиційну систему вивчення літературної критики, впроваджують нові технології, зосереджуючи увагу не лише на змісті літературно-критичних статей, але й на можливих формах його виявлення» [1]. Особливо продуктивним є застосування літературознавчих досліджень і праць із проблем театральної критики у процесі вивчення на уроках зарубіжної літератури драми, «яка належить двом видам мистецтва – літературі і театру. З урахуванням цього ми вважаємо за доцільне використовувати в процесі вивчення драматургії матеріали літературної і театральної критики, що, по-перше, має поєднати в діяльності старшокласників інтелектуально-оціночну і художньо-перетворювальну реакції на прочитане; по-друге, сприяти повноцінному розгляду драми в різних площинах її мистецького життя» [1]. Методичні аспекти вивчення драматургії у школі висвітлюють у своїх працях Н. Волошина, Л. Мацевко-Бекерська, Л. Мірошниченко, Н. Падалка, А. Ситченко, В. Цимбалюк, В. Шуляр, вчителі-практики С. Висоцька, О. Гордієнко, О. Гузь та ін. Так, скажімо, О. Гордієнко акцентує на методичних засадах вивчення зарубіжної й української драматургії, наголошуючи на мотиваційному забезпеченні учнівської діяльності на уроці, активізації аналітичного досвіду школярів. Наприклад, у 8 класі порівняльний аналіз образів-персонажів «ґрунтується на сформованому в попередніх класах умінні учнів характеризувати героїв літературного твору, а також порівнянні особливостей сюжету, які допомагають визначити спільні та відмінні риси в темі та ідеї драматичних творів зарубіжної літератури у взаємозв'язку з українською» [2]. Проте досліджень, де висвітлювалася б специфіка системного вивчення

драматургії в ЗЗСО з проєкцією на профільну школу, на сьогодні ще бракує, що підкреслює актуальність нашої праці. *Мета статті* – з'ясувати роль системного вивчення драматургії у формуванні компетентностей учнів 8–11 класів ЗЗСО. *Методи дослідження*: аналіз і теоретичне узагальнення навчально-методичних матеріалів, порівняння змістового наповнення програм драматичними творами зарубіжних письменників, які презентують різні періоди розвитку світової літератури й відображають динаміку формування компетентностей учнів ЗЗСО.

Результати. Специфіка вивчення драматургії на уроках зарубіжної літератури у 8–11 класах ЗЗСО визначається актуалізацією (починаючи з 8 класу, коли здійснюється базове предметне навчання) історико-літературного компонента, передбаченого укладачами програм. Історико-літературний підхід опанування зарубіжної літератури в школі, як засвідчують опитування вчителів [3], є складним.

Ефективному засвоєнню знань про світову драматургію сприяє системний хронологічний підхід укладачів програм для 8–9 класів та 10–11 класів, коли твір драматурга, по-перше, позиціонується як органічна складова літературного процесу, по-друге, є виразником естетичних ідей певної культурно доби, адже до шкільних програм залучені найпоказовіші п'єси відомих авторів, кожен із яких своїми творами презентує певний етап у розвитку драматургії, літератури й театрального мистецтва. Завдання вчителя зарубіжної літератури – донести учням знання про світову драматургію як системне явище, що активно відгукувалося на болючі проблеми сучасності й формувало культурно-мистецький простір та морально-естетичні засади суспільства.

Як відомо, зміст програм із зарубіжної літератури для 8–11 класів передбачає синхронне вивчення літературних текстів і теоретичного матеріалу. Це ефективний (хоча і не позбавлений складнощів) спосіб заглиблення в навчальний контент, з'ясування специфіки індивідуальної манери драматурга та своєрідності експериментів із художнім матеріалом. Системне вивчення драматургії у ЗЗСО започатковує навчальний матеріал про літературний процес (вступний урок) у 8 класі, де вивчаються питання літератури й культури, специфіка розвитку художньої культури різних країн, народів, національностей, взаємозв'язки української та зарубіжної літератури, роди літератури [4]. У 8 класі у рубриці «Бароко і класицизм» авторський колектив модельної програми пропонує вивчення п'єси «Міщанин-шляхтич» Мольєра – майстра класицистичної комедії. Учитель має зосередити увагу на постаті Мольєра як продовжувача гуманістичних традицій В. Шекспіра, підкреслити його вплив на світове театральне мистецтво. Це важливі маркери доробку Мольєра, сутність яких розкривається у процесі з'ясування тематики, проблематики п'єси «Міщанин-шляхтич», її загальнолюдського значення, характеристики основних образів (пана і пані Журденів, графа Доранта, графині Дорімени, Клеонта та ін.), ролі і функцій засобів комічного (гумор,

іронія, гостра сатира, сарказм), таврування вищих верств суспільства.

У 9 класі в розділі «Людина у вимірі нової драми» укладачі згаданої програми рекомендують, вивчаючи соціально-психологічну драму Г. Ібсена «Ляльковий дім», акцентувати на змінах у драматургії кінця XIX – початку XX століття, особливостях драматичного конфлікту та розвитку сценічної (зовнішньої і внутрішньої) дії, наголошують на необхідності засвоїти зміст таких понять, як «стара» і «нова драма» [4, с. 85]. Драматургія модернізму – новий етап у розвитку світового письменства, що характеризується складною художньою структурою, тому учні мають володіти вміннями виявляти у тексті приховану інформацію, характеризувати лінію поведінки суперечливих героїв, дешифрувати символіку, виявляти й інтерпретувати деталі.

Ще одним показовим текстом в умовному блоці «нової драми», зі специфічним художнім освоєнням античного міфу, є п'єса Б. Шоу «Пігмаліон». Драма-казка М. Метерлінка «Синій птах» завершує цей блок і підкреслює одну з характерних ознак «нової драми» – багатозначність фіналу й значимість символічних образів. У 9 класі, наголошує О. Гордієнко, слушно застосувати «проблемний підхід до аналізу образів героїв і сюжетів драматичних творів зарубіжної літератури у взаємозв'язку з українською, який сприятиме поглибленню розуміння учнями теми та ідеї (тобто визначення спільних проблем, порушених авторами)» [2]. На цьому етапі системного вивчення драматургії є всі підстави зіставляти два і більше драматичних творів, що важливо для формування предметних компетентностей. У старших класах така активність учнів має бути удосконалена й корельована компетентностями, що формуються засобами зарубіжної літератури, важливими «для становлення та розвитку духовно-емоційного світу учнів, їхнього світогляду, моральних цінностей, громадянських якостей» [5, с. 10], скажімо, «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; усвідомлення ключових етапів і явищ літературного процесу різних країн, зіставлення з українським літературним процесом; орієнтування у царині класичної й сучасної літератури; порівняння літературних творів і явищ (окремих компонентів і цілісно); уміння оцінювати художню вартість творів, творчо-критично осмислювати їхній зміст, визначати актуальні ідеї, важливі для сучасності, тощо» [5, с. 10].

В 11 класі, зауважує О. Гордієнко, вчитель має скеровувати роботу на удосконалення умінь учнів порівнювати драматичні твори із застосуванням літературознавчої термінології: «Набуваються вміння самостійно порівнювати твори драматургії зарубіжної та української літератур, розкривати особливості творчої манери драматургів, формулювати висновки. Запитання добираються таким чином, щоб стимулювати учнів на самостійні оцінки подій, вчинків персонажів, визначення

спільного у темі та ідеї творів» [2]. Формування умінь аналізувати драматичні твори здійснюється у процесі аналізу символічної (яка динамічно розгортається з розвитком сюжету чи характерів героїв) деталі, назв творів що допомагає «глибшому розумінню авторського задуму драматичного твору» [2].

Різні види індивідуальної, групової роботи з літературними текстами (на уроці чи вдома), на різних етапах вивчення, засвоєння, повторення, узагальнення матеріалу про драматургію, різні ступені співпраці вчителя й учнів сприятимуть ефективній реалізації таких видів діяльності учнів: «розпізнавання в художньому тексті зображально-виражальних засобів та ознак авторського стилю, проєкція емоційно-чуттєвого досвіду літературних персонажів на власну поведінку і цінності» [4, с. 86]. Така позиція перегукується з думкою Б. Шоу, який у статті «Квінтесенція ібсенізму» наголосив: призначення театру початку XX століття – захопити глядачів, створити такі психологічно місткі п'єси, які б занурювали глядачів у проблематику. У «новій драмі» відображені не типові герої і не типові обставини, проте модель художньої дійсності, висока амплітуда конфліктної моделі, кредит довіри до художнього матеріалу, а також гри акторів та режисерської концепції у модерністській драмі мають так захопити глядача, щоб той міг беззаперечно зауважити: «Таке може трапитися і зі мною!».

Блок вивчення драматургії у старших класах (рівень стандарту) цілісно представлений показовим зразком світового письменства – доби Ренесансу в Англії: трагедією В. Шекспіра «Гамлет» (з філософським і моральними проблемами, вічним образом). У процесі ознайомлення з твором учні мають не лише характеризувати зміст твору, але й з'ясувати багатогранність шекспірівських характерів, стисло характеризувати літературу Відродження, розуміти вплив В. Шекспіра на українську літературу й світовий літературний процес. У сегменті предметних компетентностей діяльнісний компонент передбачає характеристику учнями жанрової своєрідності творів, уміння узагальнювати результати аналізу творів, знання про літературну епоху; ціннісний компонент – здобувач висновок про значення прочитаного твору «для світового культурного поступу в цілому і розвитку українського культурного середовища зокрема» [5, с. 17].

На сьогодні в 10 класі «до вже сформованих раніше умінь додаються вміння порівнювати елементи новаторства та риси літературних течій і напрямків в творах зарубіжної та української драматургії. Триває робота над порівнянням образів, сюжетів, теми, ідеї та проблематики декількох творів драматургії різнонаціональних літератур. Поглиблюється робота над особливостями сюжету драматичних творів різнонаціональних літератур. Учні вчать давати порівняльну характеристику образів-персонажів за самостійно складеним планом» [2].

Укладачі програми зарубіжної літератури для 10–11 класів вважають слушним проілюструвати позитивні й зорієнтовані на перспективу зміни в драматур-

гії ХХ ст. твором Б. Брехта «Матінка Кураж та її діти». Учні мають засвоїти поняття «епічний театр» Б. Брехта, теоретичні засади й особливості художньої практики, новаторство драматурга. Блок світової драматургії у старших класах логічно завершують твори Ф. Дюрренматта «Гостина старої дами» та Е. Йонеско «Носороги» (на вибір), що представляють модерністські та неоавангардистські тенденції в драматургії другої половини ХХ ст. Ідеться про епоху, коли формувалася «театр абсурду» – яскраве й неповторне явище театрального авангарду в 1950–1960-х рр. ХХ ст. У процесі читання й інтерпретації творів Ф. Дюрренматта та Е. Йонеско учні мають засвоїти, що «абсурд» – ключова характеристика нової театральної естетики: драматурги експериментують із жанром (драма-притча, трагікомедія тощо); іронія і гротеск набувають нової значимості. Твір кожного письменника – маркер доби, текст, що мав ураховувати запити читачів, впливав на розвиток літератури й театрального мистецтва.

Огляд обраних для аналізу програм із зарубіжної літератури для 8-9 класів (модельна програма – авторський колектив під кер О. Ніколенко) та 10–11 класів (рівень стандарт) засвідчив системне вивчення яскравих зразків світової драматургії у ЗЗСО з наголосом на новаторстві кожного з митців, що виявляється на різних рівнях організації художнього тексту – у жанровій специфіці, відтворенні характерів (позитивних, негативних, як у В. Шекспіра та Мольєра, а згодом суперечливих, як у М. Метерлінка), моделюванні конфліктів (внутрішніх і зовнішніх), стильових авторських стратегіях, архітектоніці творів, арсеналі художніх засобів, філософській зорієнтованості тощо. Драматичні твори, передбачені програмами зарубіжної літератури для 10–11 класів, можуть стати показовими ілюстративними зразками для вибіркового інтегрованого чи міжгалузевих курсів у профільній школі, наприклад, із культурологічною, міжмистецькою складовою чи з компонентом зарубіжної літератури. Слушно було б у перспективі укладачам програм для профільної школи апелювати до вже успішно апробованих у старшій школі підходів: концентричного (розширення й поглиблення відомого раніше матеріалу); жанрово-тематичного (актуальні для молоді теми, жанри); мультикультурного (презентація найяскравіших літературних явищ різних часів і народів у контексті культури, діалог культур у часі) [5, с. 11–12]. Зазначені підходи, як відомо, продуктивно реалізуються у співдії з чотирма змістовими лініями літературного компонента Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: емоційно-ціннісною, літературознавчою, культурологічною, компаративною [5, с. 12–13].

Формуванню зазначених у програмах із зарубіжної літератури компетентностей сприяють удало підібрані вчителем види робіт та різноманітні прийоми інтерпретації драматичних творів. Скажімо, продуктивними є вправи рефлексивної орієнтації, прийоми з творчим контентом чи пошуково-дослідною роботою (в групах, індивідуальна чи у співпраці з учителем), підготовка

афіш чи буктрейлерів твору, прийом «Передбачення» (як складеться доля героя...), режисерський коментар окремих яв чи дій п'єси, творча робота-подяка («Дякую героєві / героїні п'єси за те, що навчив / навчила мене...», що допоміг / допомогла мені зрозуміти...»), прийом «Коло думок» (Висловити припущення, чому твір Г. Ібсена називається «Ляльковий дім»?); Для формування математичної компетентності слушно запропонувати учням скласти схему, наприклад, яка відображала б специфіку стильової манери письма певного драматурга, чи підготувати таблиці про відмінне та своєрідне у «старій» і «новій» драмах чи у драмі М. Метерлінка «Синій птах» та сценічних і кінематографічних версіях, рекомендованих програмою – театр: «Синій птах. Початок гри» (вулична вистава Харківського театру для дітей та юнацтва); «Кличе невідома далечінь» (автор-постановник Л. Цодікова, Дитячий музичний театр «Золотий ключик», м. Дніпро) та ін.; кінематограф: «Синій птах» (реж. М. Турнер, США, 1918); «Синій птах» (реж. У. Ленг, США, 1940); «Синій птах» (серіал-аніме, реж. Хіросі Сасагава, Японія, 1980) [5, с. 38].

Актуальні на сьогодні інноваційні підходи до вивчення драматичних творів у 8–11 класах мають обов'язково містити важливу для формування предметних компетентностей інформацію про погляди драматургів на літературу, театр, роль письменників у пропагуванні перспективної для розвитку сцени мистецької продукції. Адже у програмі для старших класів зазначено про М. Метерлінка як теоретика і практика «нової драми». На уроках зарубіжної літератури, скажімо, варто звернутися до критичних праць М. Метерлінка, Б. Шоу, у яких висвітлені аспекти розвитку драми й театрального мистецтва. Ми вже розглядали засадничі тези праць цих драматургів у контексті модерністських змагань початку ХХ ст. [6; 7]. Учитель має у доступній формі донести учням думки М. Метерлінка про драму, що покликана відповідати реаліям, «як грецька трагедія відповідала грецькій дійсності, а драма епохи Відродження – реаліям Відродження» [8, с. 113]. У «новій драмі», наголошує М. Метерлінк, постають «нематеріальні герої, якими є почуття та ідеї» [8, с. 113], головне завдання автора у змалюванні героя – «спуститися далі в людську свідомість» [8, с. 119]. Слушним є апелювання на уроці зарубіжної літератури до праць Б. Шоу [9], де подано характеристику п'єси Г. Ібсена – творів із потужною експериментальною складовою, що кардинально змінювала сценічне мистецтво. Г. Ібсен, наголошував Б. Шоу, мав «у своєму таланті щось інше, ніж виконувати визначення критиків, не звертав на них уваги» [9]. Драматург відчував нагальну потребу змінити театральну виставу, максимально заглибити глядачів у «проблеми душі» свого героя. Це мало реалізуватися на зовнішньому та внутрішньому рівнях організації п'єси – прихована інтрига, ідейні конфлікти, глибинне розкриття моральної проблематики, переосмислення всіх елементів драматичного твору, гра підтекстів. Статті драматургів мовою оригіналу мають стати лектурою не лише для вчителя зарубіжної літератури, але й матеріалом для роботи учнів на уроці

чи вдома, що сприятиме формуванню однієї з ключових компетентностей – спілкування іноземними мовами.

Передбачене програмами із зарубіжної літератури апелювання до міжмистецького контенту – живопису, кіно, скульптури, театральних та балетних вистав – як важливого й продуктивного напрямку порівняльного студіювання драматичних творів та ефективного вивчення змісту, ідеї, проблематики, системи образів, стильової специфіки п'єс, сприяють формуванню інформаційно-цифрової компетентності школярів, які мають вміння використовувати інформацію з мережі Інтернет про «утілення сюжетів творів митців в інших видах мистецтва» [5, с. 38].

Висновок. Огляд програм із зарубіжної літератури (модельної для 8-9 класів – за ред. О. Ніколенко, для 10–11 класів – рівень стандарт), аналіз програм, навчально-методичних матеріалів, наукових джерел засвідчили системність формування загальних і предметних компетентностей учнів ЗЗСО у процесі вивчення

драматургії у 8–11 класах: формування умінь інтерпретувати тексти, виявляти й характеризувати риси індивідуальної манери письма драматургів, порівнювати твори (виявляти спільне відмінне, своєрідне, тотожне), осмислювати драматичний твір у літературному контексті, в системі новаторських тенденцій різночасових театральних практик, складати схеми, таблиці тощо. Різноманітні види й форми роботи на уроках, апелювання до літературно-критичних праць драматургів, скажімо, М. Метерлінка, Б. Шоу (із декларованими естетичними засадами драматургії, актуальними для певної доби), залучення міжмистецького контенту на різних етапах вивчення драматургії сприяють формуванню компетентностей учнів базової і старшої школи. Драматичні твори зарубіжних письменників (Е. Йонеско, Ф. Дюрренматта та ін.), запропоновані програмою для вивчення у 10–11 класах, можуть бути складовою подальшого студіювання драматургії у профільній школі – у межах програм вибіркових курсів міжгалузевого спрямування.

Література:

1. Вітченко А. Проблемне вивчення зарубіжної драматургії з використанням літературно-критичних матеріалів. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/428/1/118376D0.pdf>
2. Гордієнко О. Методична система вивчення драматичних творів зарубіжної літератури у взаємозв'язку з українською у 8–11 класах. URL: <https://ukrlit.net/article1/1882.html>
3. 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/>
4. Модельна навчальна програма «Зарубіжна література. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. (автори Ніколенко О. М., Ісаєва О. О., Клименко Ж. В., Мацевко-Бекерська Л. В., Юлдашева Л. П., Рудніцька Н. П., Турянська 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>
5. Зарубіжна література 10 – 11 класи. Рівень стандарту. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/prohramy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.prohrama-2022.zarubizhna.literatura-10-11-standart.pdf>
6. Горболіс Л. Погляди Бернарда Шоу і Якова Мамонтова на драматургію і театр. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія*. 2024. № 7. С. 72–76. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/philology/article/view/444/416>
7. Горболіс Л. «Нова драма» і театр у світовому літературно-критичному дискурсі кінця XIX – початку XX ст. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2025. Т. 36. (75). № 1. Т. 2. С. 7–11. URL: https://philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2025/1_2025/part_2/4.pdf
8. Maeterlinck M. *Le double jardin*. Paris: E. Fasquelle, 1904. 296 p. URL: <https://surl.li/bgmlzn>
9. George Bernard Shaw: *Collected Articles, Lectures, Essays and Letters*. URL: <https://surl.li/azbigk>

References:

1. Vitchenko, A. Problemne vyvchennia zarubizhnoi dramaturhii z vykorystanniam literaturno-krytychnykh materialiv. Retrieved from: <https://eprints.zu.edu.ua/428/1/118376D0.pdf> [in Ukrainian].
2. Hordiienko, O. Metodychna systema vyvchennia dramatychnykh tvoriv zarubizhnoi literatury u vzaiemozviazku z ukrainskoiu u 8–11 klasakh. Retrieved from: <https://ukrlit.net/article1/1882.html> [in Ukrainian].
3. Pasko, I. Yaki tvory z kursu “zarubizhky” naibilshe liubliat uchni – rezultaty opytuvannya vchyteliv. Retrieved from: <https://nus.org.ua/2024/06/27/yaki-tvory-z-kursu-zarubizhky-najbilshe-lyublyat-uchni-rezultaty-opytuvannya-vchyteliv/> [in Ukrainian].
4. Modelna navchalna prohrama “Zarubizhna literatura. 5–9 klasy” dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (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.). Retrieved from: <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].
5. Zarubizhna literatura 10 – 11 klasy. Riven standartu. Navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. 2022. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/prohramy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.prohrama-2022.zarubizhna.literatura-10-11-standart.pdf> [in Ukrainian].
6. Horbolis, L. (2024). Pohliady Bernarda Shou i Yakova Mamontova na dramaturhiu i teatr. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seria: Filolohiia*. № 7. S. 72–76. Retrieved from: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/philology/article/view/444/416> [in Ukrainian].

7. Horbolis, L. (2025). “Nova drama” i teatr u svitovomu literaturno-krytychnomu dyskursi kintsia XIX – pochatku XX st. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Filolohiia. Zhurnalistyka*. T. 36. (75). № 1. T. 2. S. 7–11. Retrieved from: https://philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2025/1_2025/part_2/4.pdf [in Ukrainian].

8. Maeterlinck, M. (1904). *Le double jardin*. Paris: E. Fasquelle. 296 p. Retrieved from: <https://surl.li/bgmlzn> [in French].

9. George Bernard Shaw: *Collected Articles, Lectures, Essays and Letters*. Retrieved from: <https://surl.li/azbigk> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 18.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



USE OF ONLINE PLATFORMS IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Danylyuk Serhiy Semenovych,

Doctor in Pedagogy, Professor,
Professor at the Foreign Languages Department
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
ORCID ID: 0000-0002-0656-2413

This paper explores the effectiveness of online platforms in developing foreign language competence among students in higher education institutions, within the context of the digital transformation of the educational environment. It emphasizes the importance of integrating information and communication technologies into foreign language teaching as a strategy to enhance the quality, accessibility, and adaptability of education. The study also delves into modern scientific approaches to leveraging digital educational resources, especially within blended and distance learning frameworks. A combination of theoretical and empirical methods was applied, encompassing literature analysis, surveys, pedagogical observation, and quasi-experiments. The research involved 60 students from non-philology majors, divided into experimental and control groups. The experimental group received training through online platforms such as Moodle, Quizlet, and Google Classroom. Findings revealed that incorporating online platforms positively influences students' foreign language competence. Specifically, it boosts their motivation, encourages autonomy, and improves speaking abilities. Notably, significant progress was observed in receptive speech activities, although productive skill development requires further methodological enhancements. Additionally, the study highlights that the success of using online platforms hinges on several factors: the digital competence of participants in the learning process, the quality of instructional design, and the level of technical complexity associated with these tools.

Key words: foreign language competence, online platforms, digital learning, blended learning, distance learning, higher education, foreign languages learning, student motivation, autonomous learning, digital technologies.

Данилюк Сергій. Використання онлайн-платформ у формуванні іноземної компетентності студентів закладів вищої освіти

У статті розглянуто питання ефективності застосування онлайн-платформ у процесі формування іноземної компетентності студентів вищих навчальних закладів в умовах цифрової трансформації освітнього середовища. Акцентовано увагу на значущості інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання іноземних мов як на інструменті, що сприяє підвищенню якості, доступності та гнучкості освіти. Проведено аналіз сучасних наукових підходів до використання цифрових освітніх ресурсів, зокрема в контексті змішаного та дистанційного навчання. Дослідження базується на використанні комплексу теоретичних і емпіричних методів, таких як аналіз наукової літератури, анкетування, педагогічне спостереження та квазіексперимент. У ньому взяли участь 60 студентів нефілологічних спеціальностей, які були розподілені на контрольну та експериментальну групи. Для учасників експериментальної групи навчальний процес реалізовувався із впровадженням онлайн-платформ Moodle, Quizlet і Google Classroom. Отримані результати підтвердили позитивний вплив використання онлайн-платформ на формування іноземної компетентності студентів. Зокрема, це сприяло зростанню мотивації до навчання, розвитку автономності та вдосконаленню мовленнєвих навичок. Найбільші покращення відмічено у розвитку рецептивних видів мовленнєвої діяльності, тоді як формування продуктивних навичок усе ще потребує додаткової методичної підтримки. У дослідженні встановлено, що ефективність застосування онлайн-платформ залежить від рівня цифрової компетентності учасників освітнього процесу, якості педагогічного дизайну і комплексного підходу до їх інтеграції у навчання.

Ключові слова: іноземна компетентність, онлайн-платформи, цифрове навчання, змішане навчання, дистанційне навчання, вища освіта, навчання іноземних мов, мотивація студентів, автономне навчання, цифрові технології.

Introduction. The current phase in higher education development is marked by a profound digital transformation of the learning environment, necessitating a re-evaluation of traditional methods for organizing educational processes. Information and communication technologies have evolved beyond mere tools for modernizing education; they now serve as pivotal components for enhancing its quality, accessibility, and adaptability. These advancements hold particular significance in the realm of foreign language education, where digital resources provide vast opportunities to create immersive linguistic experiences and foster active communication among students.

The application of online platforms in foreign language instruction is influenced by several key factors, including globalization, the growing intensity of international academic

exchanges, and the need to maintain uninterrupted learning during crises such as pandemics or periods of martial law. Against this backdrop, online platforms emerge as effective solutions for facilitating blended and distance learning approaches, enabling the optimization of educational processes in response to contemporary challenges.

Relevance of the topic. The development of students' foreign language competence is a multifaceted process involving the enhancement of speech skills (listening, speaking, reading, and writing), linguistic abilities, sociocultural awareness, and strategic proficiencies. Modern online platforms play a significant role in advancing these elements by offering interactive tasks, multimedia resources, adaptive technologies, and opportunities for both synchronous and asynchronous communication. A notable advantage

of such platforms is their capacity for personalized learning, which caters to each student's unique educational needs, learning pace, and preferred style.

Additionally, digital educational environments foster student autonomy, cultivate independent learning capabilities, and boost educational motivation. Through access to diverse resources and continuous practice in foreign language communication, learners are provided with conditions conducive to a more thorough grasp of educational materials.

However, despite the considerable promise of online platforms, their effectiveness in developing foreign language competence remains an area needing further research. Key challenges include establishing methodologically sound approaches to employing digital tools, understanding their impact on different facets of language competence, and assessing the effectiveness of their integration into the educational framework.

The purpose of the article. This article aims to evaluate how effectively online platforms contribute to developing foreign language competence among students in higher education institutions.

The state of problem research. The use of digital technologies in teaching foreign languages has gained significant relevance in recent years, particularly with the shift toward distance and hybrid learning models. Contemporary research primarily focuses on evaluating the effectiveness of online platforms as tools for developing students' foreign language proficiency.

In one study, G. Stockwell [1] highlights how digital and mobile technologies enhance educational accessibility, foster learner autonomy, and accelerate the learning process. The study underscores that the success of online platforms largely hinges on their judicious and pedagogically sound application.

Similarly, A. Kukulska-Hulme's research [2] demonstrates that mobile and online learning not only ensure the continuity of education but also facilitate personalized learning experiences. The study stresses the value of contextualized learning and the integration of academic activities into students' daily routines.

A notable contribution to the field comes from M. Warschauer and Y. Xu [3], who regard online platforms as dynamic environments for fostering communicative competence through computer-mediated interactions. Their findings emphasize the importance of digital tools in creating an immersive language atmosphere while broadening opportunities for student engagement and collaboration.

The investigation into student motivation and engagement within digital learning environments has been explored by Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, and A. Henry [4], who provide updated interpretations of motivational models in contemporary research. Their findings suggest that incorporating interactive platforms, gamification, and digital environments fosters students' intrinsic motivation and enhances their educational activity.

Additionally, research conducted by H. Song and Z. Liu [5] highlights a pivotal shift in the development of computer-assisted language learning (CALL). This transition is marked by the evolution from isolated technological tools to the establishment of comprehensive digital learning

ecosystems that seamlessly integrate various online platforms, social networks, and artificial intelligence functionalities.

OECD reports [6; 7] further underscore that while the digitalization of education positively impacts the overall quality of learning, its effectiveness is contingent upon factors such as participants' digital literacy, access to technology, and methodological support tailored to specific educational needs.

However, current studies also point out limitations in the use of online platforms. For instance, G. Stockwell identifies that digital tools are particularly effective in improving receptive skills like reading and listening, whereas productive skills such as speaking and writing require additional pedagogical interventions and structured opportunities for communicative engagement.

In summary, modern scientific research highlights the substantial benefits of online platforms in developing foreign language competencies among students. Nevertheless, the nuanced influence of these tools on all aspects of foreign language proficiency remains insufficiently explored, signifying the need for further study in this area.

Materials and methods. To achieve the research objectives, a combination of complementary methods was utilized, ensuring a thorough examination of the effectiveness of online platforms in fostering students' foreign language competence.

The theoretical methods employed included analysis, synthesis, generalization, and systematization of scientific literature related to the research topic. These approaches helped to explore and define the concept of "foreign language competence", its structure, and the didactic potential of online platforms in its development.

On the empirical side, the study incorporated questionnaires, pedagogical observation, and elements of a pedagogical experiment. The questionnaire aimed to assess students' motivation levels, attitudes toward using online platforms, and their self-evaluation of foreign language competence. Pedagogical observation took place during students' participation in educational activities, enabling the researchers to document changes in engagement, autonomy, and overall learning dynamics.

The research followed a quasi-experimental design and spanned one academic semester (four months). It involved 60 non-philology major students from a higher education institution, who were divided into two groups: an experimental group (30 students) and a control group (30 students). The experimental group was taught using online platforms such as Moodle, Quizlet, and Google Classroom, while the control group adhered to traditional teaching methods.

Specifically, the Moodle platform was adopted to structure the training courses, host educational materials, and facilitate knowledge assessments. Quizlet was employed for vocabulary acquisition and memory reinforcement through repetition-based techniques. Google Classroom served as a tool for communication, managing assignments, and providing feedback.

To measure students' foreign language competence, several criteria were established: communicative skills (listening, reading, speaking, and writing abilities); lexical and grammatical proficiency; motivation; and autonomy (capacity for self-directed learning).

The study unfolded in three stages: an initial (declarative) stage involving baseline testing and student surveys to assess their starting level of foreign language competence; a formative stage during which the experimental group was exposed to online platforms for learning; and a final (control) stage featuring post-testing and comparative analysis of the outcomes.

The research results were analyzed using descriptive statistical methods, including average values and percentage ratios, along with a comparative analysis of the experimental and control groups. This approach enabled the assessment of changes in foreign language competence indicators and the evaluation of the effectiveness of online platforms.

To ensure the reliability of the findings, principles such as objectivity, systematicity, and validity were adhered to. Both groups were placed under identical learning conditions, with the sole distinction being the introduction of online platforms as the experimental factor.

Results. The findings of the quasi-experimental study demonstrate that the systematic integration of online platforms in foreign language learning significantly enhances students' foreign language competence.

A comparative analysis of pre- and post-testing results revealed more notable positive progress in the experimental group than in the control group across all assessed criteria—speech, lexical-grammatical abilities, motivation, and learning autonomy. This aligns with the results of O. Zawacki-Richter et al. [8], who concluded that personalized online platforms lead to substantial improvements in learning outcomes compared to traditional approaches.

Survey data further support these findings, with 78 percent of students in the experimental group reporting increased interest in learning a foreign language and 65 percent noting a rise in independent language practice outside the classroom. These trends highlight enhanced intrinsic motivation and greater autonomy among learners.

The study's results corroborate existing research on e-learning adoption, which emphasizes that factors like perceived enjoyment and self-efficacy play crucial roles in the successful implementation of online platforms. Consequently, motivation emerges as a critical factor for the effectiveness of digital learning.

Moreover, analysis of test results indicates the most significant improvements occurred in receptive skills such as listening and reading. This can be attributed to the extensive availability of authentic materials – such as videos, podcasts, and texts – on online platforms.

While gains in productive skills like speaking and writing were less pronounced, they showed consistent growth. These outcomes mirror contemporary research in computer-assisted language learning (CALL), which underscores that while digital platforms are particularly effective for enhancing receptive skills, developing productive skills often requires supplementary pedagogical guidance and opportunities for interactive communication.

The research findings further validate the effectiveness of incorporating gamified elements into learning. Evidence from current experiments indicates that embedding game mechanics into online platforms can enhance learning

outcomes, though the extent of this impact varies depending on the nature of the tasks.

A key observation from the study was the noticeable increase in student autonomy. This was demonstrated by their improved ability to independently plan educational activities, more frequent utilization of additional resources, and heightened sense of responsibility for their academic performance.

These outcomes align with contemporary research in AI and digital education, which underscores the significance of personalization and adaptive learning in fostering students' metacognitive skills.

However, the study also highlighted several challenges. Participants encountered technical issues, such as unstable internet connections and platform-related problems. Some students demonstrated inadequate digital competence, and there was an identified need for more comprehensive methodological support in using online tools effectively.

These challenges are consistent with conclusions from systematic reviews in the field of digital learning. Such reviews emphasize that the success of online platforms significantly depends on both teachers' and students' level of preparedness, as well as the quality and design of pedagogical approaches.

The study's findings indicate that online platforms are a valuable resource for developing students' foreign language skills, particularly in boosting motivation and engagement, enhancing receptive language abilities, fostering independent learning, and making the educational process more dynamic.

However, the success of these platforms relies on a complex interplay of technological and pedagogical factors, highlighting the necessity for continued research in this area.

Conclusions. The research findings confirm that employing online platforms in foreign language learning is a highly effective approach for cultivating foreign language competence among higher education students. Empirical data demonstrate that integrating digital educational tools into learning significantly enhances key components of foreign language competence, including speech skills, lexical-grammatical understanding, motivation, and autonomous learning.

Specifically, the study revealed that online platforms positively impact several aspects of the learning process. They boost students' intrinsic motivation through interactivity, gamification, and personalized experiences, while simultaneously intensifying educational engagement by providing access to authentic resources and opportunities for repeated practice. These platforms also facilitate the development of receptive skills, such as listening and reading, alongside a gradual enhancement of productive skills like writing and speaking. Furthermore, they contribute to fostering student autonomy by encouraging independent learning, self-regulation, and effective planning of personal academic activities.

The findings underscore the advantages of adopting an integrated approach that combines multiple online platforms – such as learning management systems (LMS), mobile apps, and communication tools – to address various dimensions of foreign language competence more comprehensively. However, the study highlights that the success of digital learning depends heavily on the pedagogical design of courses, the digital competency

levels of both educators and learners, and the quality of methodological support provided.

Despite the significant benefits observed, certain challenges were identified. These include technical limitations, unequal access to digital resources, and insufficient readiness among some students to use online platforms effectively. This underscores the importance of a holistic approach to digitalizing foreign language education by aligning technological, methodological, and organizational elements.

The study's scientific contribution lies in its thorough examination of how online platforms affect different components of foreign language competence and its identification of conditions required for their successful application in higher education contexts.

In terms of practical implications, the results offer valuable insights for refining teaching methodologies, developing blended and online language courses, and optimizing the use of digital resources in educators' professional practices.

Future research avenues included designing and experimentally validating models for integrating online platforms into language education, exploring the effects of artificial intelligence on developing language proficiency, analyzing the long-term impacts of digital tools on learning outcomes, and investigating individualized learning pathways in digital environments. These findings reinforce the effectiveness and relevance of online platforms in today's higher education system. They pave the way for further advancements in foreign language teaching methodologies amidst ongoing digital transformation in education.

Bibliography:

1. Stockwell, G. *Mobile Assisted Language Learning: Concepts, Contexts and Challenges*. Cambridge : Cambridge University Press, 2022. 260 p. <https://doi.org/10.1017/9781108652087>
2. Kukulka-Hulme, A. Mobile-assisted language learning [Review]. *Language Teaching*. 53(2). 2020. P. 1–17. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0768.pub2>
3. Warschauer, M., & Xu, Y. .Generative AI for Language Learning: Entering a New Era. *Language Learning & Technology*. 28(2). 2024. P. 1–4. <https://doi.org/10.64152/10125/73569>
4. Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D., & Henry, A. *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol : Multilingual Matters, 2015. 430 p. <https://doi.org/10.14746/SSLT.2015.5.4.11>
5. Song, H. & Liu, Z. Language Teaching with Video-Based Technologies: Creativity and CALL Teacher Education. *Frontiers in Psychology*. 13. 2022. P. 1–4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995652>
6. OECD. *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. Paris : OECD Publishing, 2021. 252 p. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>
7. OECD (2023). *Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency*. Paris : OECD Publishing, 2021. 252 p. <https://doi.org/10.1787/bac4dc9f-en>
8. Zawacki-Richter, O. et al. Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education – Where are the Educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 16. 39. 2019. P. 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

References:

1. Stockwell, G. (2022). *Mobile Assisted Language Learning: Concepts, Contexts and Challenges*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108652087>
2. Kukulka-Hulme, A. (2020). Mobile-Assisted Language Learning [Review]. *Language Teaching*, 53(2), 1–17. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0768.pub2>
3. Warschauer, M., & Xu, Y. (2024). Generative AI for Language Learning: Entering a New Era. *Language Learning & Technology*, 28(2), 1–4. <https://doi.org/10.64152/10125/73569>
4. Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D., & Henry, A. (2015). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.14746/SSLT.2015.5.4.11>
5. Song, H. & Liu, Z. (2022) Language Teaching with Video-Based Technologies: Creativity and CALL Teacher Education. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995652>
6. OECD (2021). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>
7. OECD (2023). *Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/bac4dc9f-en>
8. Zawacki-Richter, O. et al. (2019). Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education – Where are the Educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39, 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Дата першого надходження статті до видання: 20.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



INTERAKTYWNE TECHNOLOGIE W NAUCE POLSKIEJ LITERATURY NA PRZYKŁADZIE OPOWIADAŃ ZOFII NAŁKOWSKIEJ „MEDALIONY”

Manko Ruslana Mychajliwna,

starszy wykładowca Katedry Literatury Obcej i Polonistyki
Wydziału Filologii Ukraińskiej i Obcojęzycznej
Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Iwana Franki w Drohobyczu
ORCID ID: 0000-0003-1004-9441
Web of Science KFAQ-7930-2024

Manko Iona Andrijwna,

studentka studiów magisterskich
Wydziału Filologii Ukraińskiej i Obcojęzycznej
Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Iwana Franki w Drohobyczu
ORCID ID: 0009-0009-1722-8259

The article explores the role of interactive technologies in the development of students' competences in foreign literature classes, based on Zofia Nałkowska's short story cycle "Medallions". It is emphasized that the modern school, oriented toward fostering critical thinking and emotional competence, including emotional intelligence, requires active teaching methods that ensure interaction between the student, the text, the author, and the cultural context. Interactive approaches are viewed as a means of transforming a traditional lesson into a dynamic space for the co-construction of meaning, enhancing reading motivation and empathy.

The study employs a complex of methods, including cultural, pedagogical, and descriptive analysis, content analysis of texts, as well as observation of the educational process during teaching practice. It is determined that interactive forms of work – group discussions, role-playing activities, and project-based tasks – activate cognitive engagement, contribute to the development of communicative and critical skills, stimulate students' intrinsic motivation, and foster the ability to argue and defend their own viewpoints.

The findings show that the use of interactive technologies in teaching "Medallions" allows not only for a deeper understanding of the literary text and its socio-historical context, but also for grasping the emotional logic of the characters. Role-playing and project-based tasks promote the development of empathy and moral reflection, while group discussions help students recognize the diversity of perspectives and develop their own critical judgments. Practical recommendations for teachers include combining text analysis, discussions, and creative projects to ensure the comprehensive development of students' reading and emotional competences.

It is demonstrated that interactive learning in literature integrates pedagogical, psychological, and cultural-value dimensions, ensuring the effectiveness of the educational process and forming active, thoughtful, and responsible readers. Prospective directions include further research on comprehensive models of interactive learning, comparative analysis of foreign and Ukrainian experiences, and evaluation of the impact of interactive practices on the development of students' key competencies.

Keywords: interactive technologies, foreign literature, pedagogical methods, critical thinking, reading motivation, role-playing games, group discussion, moral reflection, learning projects.

Манко Руслана, Манко Іона. Інтерактивні технології у вивченні польської літератури на прикладі оповідань Зоф'ї Налковської «Медальйони»

У статті досліджено роль інтерактивних технологій у формуванні компетентностей учнів на уроках зарубіжної літератури на прикладі оповідань Зоф'ї Налковської «Медальйони». Наголошено, що сучасна школа, орієнтована на формування критичного мислення та емоційної компетентності емоційного інтелекту, потребує активних методів навчання, які забезпечують взаємодію учня з текстом, автором та культурним контекстом. Інтерактивні підходи розглянуто як засіб перетворення традиційного уроку на динамічний простір співтворення смислу, розвитку читацької мотивації та емпатії.

У дослідженні використано комплекс методів: культурологічний, педагогічний, дескриптивний аналіз, контент-аналіз текстів, а також спостереження за освітнім процесом педагогічною практикою. Визначено, що інтерактивні форми роботи – групові дискусії, рольові ігри, проєктні завдання – активізують пізнавальну діяльність, сприяють розвитку комунікативних і критичних навичок, стимулюють внутрішню мотивацію учнів та формують вміння аргументовано відстоювати власну позицію.

Виявлено, що застосування інтерактивних технологій у роботі з «Медальйонами» дозволяє не лише глибше осмислити художній текст і соціально-історичний контекст, а й досягнути емоційну логіку персонажів. Рольові ігри і проєктні завдання сприяють розвитку емпатії та моральної рефлексії, а групові обговорення забезпечують усвідомлення розмаїття поглядів та виробити власну критичну оцінку. Практичні рекомендації для вчителя передбачають включення поєднання текстового аналізу, дискусії і творчих проєктів для комплексного розвитку читацької, та емоційної компетентності учнів.

Доведено, що інтерактивне навчання літератури поєднує педагогічні, психологічні та культурно-ціннісні виміри, що забезпечує ефективність освітнього процесу та формування активного, мислячого і відповідального читача. Перспективними напрямками подальших розвідок визначено розробку комплексних моделей інтерактивного навчання, порівняльний аналіз зарубіжного і українського досвіду, а також оцінку впливу інтерактивних практик на розвиток ключових компетентностей учнів.

Ключові слова: інтерактивні технології, зарубіжна література, педагогічні методи, критичне мислення, читацька мотивація, рольові ігри, групова дискусія, моральна рефлексія, навчальні проєкти.

Wstęp. Zadania szkoły we współczesnych warunkach znacznie się zmieniły. Nie ogranicza się już do przekazywania wiedzy w czystej postaci, lecz dąży do kształtowania myślących, aktywnych i odpowiedzialnych uczniów, zdolnych samodzielnie analizować, odczuwać i współdziałać ze światem. Jeśli wcześniej lekcja literatury często sprowadzała się do „przekazania treści” utworu i sprawdzenia jego zapamiętania, to dzisiaj głównym zadaniem staje się rozwój czytelnika, który prowadzi dialog z tekstem, z autorem, z kulturą w ogóle.

W szczególności, analiza opowiadań Zofii Nałkowskiej „Medaliony” w szkole pokazuje, jak teksty literackie na konkretnych przykładach historycznych mogą kształtować krytyczne myślenie, wrażliwość emocjonalną oraz zdolność do moralnego rozumienia wydarzeń przeszłości. Interaktywne technologie stają się w tym procesie prawdziwym kluczem do efektywnego nauczania. Przekształcają lekcję z pasywnego odbioru w żywą przestrzeń do refleksji, dyskusji i współtworzenia sensu.

Jak zauważa R. E. Tutunaru: „Metody interaktywne mają pozytywny wpływ na zrozumienie nowych informacji i motywację. Zachęcanie do swobodnej, otwartej ekspresji wpływa na zwiększanie zainteresowania nauką” [1, s. 12].

Nowoczesny uczeń żyje w informacyjnym świecie, gdzie wiedza jest ciągle aktualizowana, a tekst i media są dostępne w każdej chwili. Tradycyjne metody, które były skierowane na reprodukcję przeczytanego, już nie odpowiadają wyzwaniom czasów. Interaktywność umożliwia nie tylko czytanie, ale także rozumienie, współodczuwanie, formułowanie własnego stanowiska i argumentowanie go.

Nauczycielka T. Szewczun podkreśla: „Interaktywne nauczanie to przede wszystkim nauczanie dialogowe, w trakcie którego odbywa się interakcja nauczyciela i ucznia. Istota nauczania interaktywnego: proces edukacyjny jest zorganizowany w taki sposób, że wszyscy uczestnicy są zaangażowani w proces poznawania, formułowania wniosków, tworzenia określonego rezultatu, gdzie każdy wnosi indywidualny wkład, wymienia się wiedzą, pomysłami, sposobami działania” [2].

Ważne jest, że wykorzystanie metod interaktywnych w praktyce szkolnej odpowiada zasadom Nowej Ukrainkiej Szkoły, ponieważ są one ukierunkowane na rozwój krytycznego myślenia, kompetencji emocjonalnych, umiejętności komunikacyjnych i współpracy. Lekcja literatury przestaje być „nauczaniem fabuły” i staje się przestrzenią do otwartego dialogu, gdzie każdy uczeń może wyrazić swoją opinię, poczuć emocje postaci, współtworzyć interpretację razem z kolegami z klasy, na przykład analizując historyczne i moralne aspekty opowiadań Zofii Nałkowskiej „Medaliony”.

Pomimo oczywistych zalet, interaktywność w edukacji literackiej jest jeszcze niewystarczająco zbadana. Pozostają otwarte pytania: brak systemowych modeli interaktywnego nauczania dla lekcji literatury; niedobór kryteriów oceny efektywności praktyk interaktywnych; ograniczone badania wpływu interaktywności na emocjonalno-wartościowy rozwój uczniów; potrzeba metodologicznych rekomendacji dotyczących łączenia podejść interaktywnych z standardami NUSz.

Dlatego nasze badanie jest skierowane na teoretyczne uzasadnienie i praktyczną weryfikację technologii interaktywnych, które pomagają przekształcić lekcję literatury w żywą, nowoczesną i treściwą przestrzeń rozwoju czytelnika XXI wieku, zdolnego do odczuwania, interakcji i aktywnego uczestnictwa w życiu kulturalnym.

Cel artykułu: uzasadnić rolę technologii interaktywnych w nowoczesnej edukacji literackiej; przeanalizować ich wpływ na rozwój kompetencji czytelniczej, krytycznej i emocjonalnej uczniów; określić zasady ich zastosowania; zaproponować rekomendacje pedagogiczne dla praktycznej działalności nauczyciela, w szczególności na przykładzie pracy z opowiadaniem Zofii Nałkowskiej „Medaliony”.

Materiały i metody. W ukraińskiej metodyce interaktywność na lekcjach literatury również staje się przedmiotem aktywnych badań. Metodystka H. Hodowanec podkreśla, że: „Interaktywność w nauczaniu można wyjaśnić jako zdolność do interakcji, nauki w trybie rozmowy, dialogu, działania. Zatem metodą interaktywną można nazwać, w której osoba ucząca się jest uczestnikiem” [3, s. 60]. T. Jaceńko w monografii „Tendencje rozwoju metodologii nauczania literatury ukraińskiej” bada, jak podejścia interaktywne sprzyjają kształtowaniu kompetencji XXI wieku i stymulują motywację do czytania [4].

Prace badaczy pokazują, że wykorzystanie technologii interaktywnych zwiększa motywację do czytania i zachęca do twórczej analizy tekstów, a praktyczne opracowania metodyczne proponują konkretne ćwiczenia i technologie, które są skutecznie stosowane na lekcjach języka i literatury ukraińskiej [5].

W ten sposób współczesne źródła potwierdzają, że problem interaktywności w edukacji literackiej jest przedmiotem systematycznych badań teoretycznych i praktycznych. Jednocześnie w większości prac fokus pozostaje na opisie poszczególnych praktyk lub teoretycznych zasad, co wskazuje na potrzebę kompleksowego modelu interaktywnego nauczania w literaturze, który mógłby połączyć pedagogiczne, psychologiczne i kulturowo-wartościowe wymiary. To właśnie stanowi podstawę dalszych badań naukowych oraz fundament dla autorskiego badania.

Wyniki badania. Interaktywne technologie są postrzegane przez współczesnych pedagogów jako narzędzie aktywizacji działalności edukacyjnej uczniów, co sprzyja kształtowaniu kompetencji twórczych, komunikacyjnych i krytycznych. Jak zauważają N. Pobirchenko i H. Kobernyk: „Istota nauczania interaktywnego polega na tym, że proces nauczania odbywa się pod warunkiem stałej, aktywnej interakcji wszystkich uczniów; nauczyciel i uczeń są równoprawnymi podmiotami nauczania” [6, s. 4].

To założenie jest kluczowe dla zrozumienia interaktywności jako zasady dydaktycznej, która określa nową jakość lekcji literatury, gdzie uczeń przestaje być biernym odbiorcą i staje się aktywnym współtwórcą wiedzy. Dlatego technologie interaktywne organizują proces nie według schematu „nauczyciel – uczeń”, lecz jako dialogiczną interakcję, w której każdy uczestnik wnosi swój wkład w wspólne rozumienie tekstu literackiego.

Badania O. Jurczuk podkreślają, że łączenie technologii interaktywnych (*metoda projektowa, web-quest, książka interaktywna*) sprzyja rozwojowi krytycznego myślenia oraz zdolności do samodzielnej pracy z tekstem literackim: „Technologie interaktywne zapewniają rozwój aktywności poznawczej oraz poprawę samodzielnego przyswajania wiedzy przez uczniów, czyniąc proces literackiej edukacji bardziej dynamicznym i twórczym” [7, s. 161].

Zatem, interaktywność staje się nie tylko środkiem zwiększania motywacji, ale także pedagogicznym mechanizmem głębokiego rozumienia dzieła literackiego.

Nowoczesne ukraińskie źródła metodyczne oferują szeroki arsenał interaktywnych form i metod, które z powodzeniem stosowane są w praktyce: dialogiczne dyskusje. Na przykład, „mikrofon” – każdy uczeń wyraża swoje zdanie, argumentuje swoją pozycję i słucha innych, co rozwija umiejętności dyskusji i krytycznego myślenia. Takie formy pokazują, że lekcja literatury może być polem do żywego dialogu o wartościach i sensach dzieła. Gry fabularne – modelowanie sytuacji z utworu pozwala uczniom lepiej zrozumieć psychologię postaci i społeczny kontekst wydarzeń, co sprzyja emocjonalnemu zaangażowaniu i empatii.

Praca grupowa i projekty – formaty „*think-pair-share*”, „*kolo pomysłów*”, tematyczne projekty lub prezentacje sprzyjają kolektywnemu przemyśleniu tematu i poszerzeniu spektrum interpretacji.

Metodyści podkreślają, że technologie interaktywne nie tylko rozszerzają treść lekcji, ale także zmieniają funkcje nauczyciela: przestaje on być jedynym „źródłem wiedzy” i staje się moderatorem dialogu, facylitatorem wspólnej działalności.

Na podstawie własnych obserwacji praktyki pedagogicznej oraz analizy źródeł metodycznych można wyróżnić takie naukowo uzasadnione wyniki badań efektywności interaktywnej działalności na lekcjach literatury: zwiększenie motywacji do czytania uczniów dzięki wykorzystaniu interaktywnych ćwiczeń (gry fabularne, zadania projektowe, dyskusje grupowe), które sprzyjają głębszemu zanurzeniu się w treść utworu; rozwój kompetencji komunikacyjnych uczniów: interaktywne formy stymulują aktywną działalność językową, umiejętność wyrażania własnej opinii oraz słuchania innych; rozwój emocjonalno-wartościowy – aktywna interakcja z tekstem i rówieśnikami sprzyja formowaniu krytycznej postawy wobec moralnych i społecznych kwestii poruszanych w utworach; podniesienie jakości przyswajania wiedzy: nie tylko intelektualne zrozumienie dzieła literackiego, ale także zdolność do stosowania nabytej wiedzy w nowych sytuacjach.

Te wyniki są zgodne z zaleceniami ukraińskich i polskich metodystów, którzy w swoich rekomendacjach wskazują, że nauczanie interaktywne pozwala wykorzystać osobiste doświadczenia uczniów, czyniąc naukę znaczącą i życiową, stymulując wewnętrzną motywację oraz współtwórczą interakcję.

Nowoczesna lekcja literatury powinna być nie tylko przekazaniem treści dzieła literackiego, ale także środowiskiem aktywnej interakcji, w którym uczeń

staje się współtwórcą wiedzy. Praca nad opowiadaniem Zofii Nałkowskiej „Medaliony” – dziełami o głębokim kontekście moralnym i historycznym – wymaga nie tylko analizy tekstu, ale także form pracy aktywizujących, które sprzyjają głębszemu zrozumieniu postaci, ich wyborów i wartości.

Współczesne badania podkreślają, że to właśnie technologie interaktywne sprzyjają rozwojowi motywacji czytelniczkiej i aktywności, co jest niezwykle ważne w pracy z takimi tematami.

Orientując się na strategiczne cele edukacji kompetencyjnej, proponujemy takie konkretne formy interaktywne do pracy nad „Medalionami”.

Dyskusje grupowe „*Krag pomysłów*”, „*Krag idei*”. Cel: pogłębiona dyskusja nad sensami tekstu, porównanie poglądów uczniów, formowanie sądów kulturowo-wartościowych.

Realizacja. Etap przygotowawczy: uczniowie czytają jeden z fragmentów „Medalionów”, w którym bohaterowie stają przed moralnym dylematem – na przykład epizod, w którym postacie zderzają się z niesprawiedliwością wobec żydowskich rodzin.

Formowanie małych grup: każda grupa otrzymuje pytania do dyskusji:

„Jakie motywy kierują bohaterem w tej sytuacji?”

„Co dla was oznacza wybór bohatera – moralny, pragmatyczny czy ograniczony okolicznościami?”

Dyskusja w grupach: uczniowie formułują własne interpretacje i je argumentują, po czym odbywa się zbiorowa dyskusja klasowa.

Podczas takiej działalności rozwija się krytyczne myślenie oraz umiejętność argumentowania – kompetencje, które można uważać podstawą świadomego nauczania się literatury.

Gry fabularne: przeżywanie sytuacji z utworu, odtwarzanie sytuacji z utworu.

Cel: głębsze zanurzenie w psychologię postaci, zrozumienie ich motywów, przeżyć i wartości.

Realizacja. Wybór sceny: wybrać kluczowy fragment, w którym postacie zmagają się z moralnymi, społecznymi i osobistymi dylematami – na przykład momenty pomocy lub obojętności w warunkach niesprawiedliwości.

Przydzielanie ról: każdy uczeń staje się uczestnikiem sceny – ten, kto ma moralny wybór; ten, kto obserwuje; ten, kto wygłasza wewnętrzny monolog bohatera.

Inscenizacja i dyskusja: uczniowie „odgrywają” sytuację, po czym następuje refleksyjna dyskusja:

“Jak byście postąpili w tej sytuacji?”

“Co by się zmieniło w waszych decyzjach, gdybyście znali kontekst historyczny?”

Takie podejście daje możliwość nie tylko przeczytania tekstu, ale i przeżycia go, co znacząco wzmacnia motywację do czytania i twórczego przemyślenia:

W szczególności, gry fabularne pomagają uczniom poczuć emocjonalną logikę dzieła.

Zadania projektowe – kreatywne mini-projekty.

Cel: stymulować głęboką pracę analityczną, połączyć analizę literacką z twórczością, kształtować umiejętności samodzielnej działalności.

Realizacja. Tworzenie mini-projektów na temat „Historyczny kontekst utworu”: grupy badają społeczno-historyczne okoliczności, które wpłynęły na wydarzenia w opowiadaniach; tworzą prezentację, w której łączą cytaty z utworu z faktami historycznymi; prezentują swoje wnioski klasie.

Twórcze inscenizacje: uczniowie tworzą krótkie wideo- lub teatralne przedstawienia alternatywnych wariacji wydarzeń, co stymuluje krytyczne myślenie.

Krytyczna analiza i twórcze przedstawienie informacji to ważny element pracy nad dziełem artystycznym.

Działalność projektowa również odpowiada wymaganiom podejścia kompetencyjnego, ponieważ łączy w sobie komponenty poznawcze, emocjonalne i społeczne, rozszerzając ogólną treść lekcji.

Wykorzystanie grupowych dyskusji, gier ról i zadań projektowych w pracy nad „Medalionami” pozwala:

- zwiększyć motywację do czytania;
- rozwinąć krytyczne i twórcze myślenie;
- kształtować empatię i moralną refleksję;
- wzmocnić umiejętności argumentacji ustnej i pisemnej;
- przyczynić się do samodzielnego myślenia

i indywidualnej postawy.

Wnioski z tego badania i perspektywy dalszych badań w tym kierunku. Efektywność technologii interaktywnych:

Wykorzystanie dyskusji grupowych, gier ról oraz zadań projektowych podczas opracowywania opowiadań Zofii Nałkowskiej „Medaliony” sprzyja aktywizacji działalności poznawczej uczniów, rozwojowi krytycznego i twórczego myślenia oraz formowaniu własnej pozycji czytelniczej. Interaktywne formy pracy – dyskusje grupowe, modele ról, wspólna analiza tekstów literackich – znacznie wzmacniają motywację do czytania.

Gry fabularne i dyskusje na temat dylematów moralnych uczniów pozwalają poczuć stan psychologiczny postaci i zrozumieć emocjonalną logikę utworu.

Interaktywne formy pracy sprawiają, że proces czytania staje się znaczący i emocjonalnie angażujący, stymuluje wewnętrzną motywację oraz aktywne uczestnictwo uczniów w współtworzeniu interpretacji.

Uczniowie zdobywają nie tylko wiedzę literacką, ale także umiejętności argumentacji ustnej i pisemnej, współpracy w grupie oraz samodzielnego myślenia, co odpowiada wymaganiom kompetencyjnego kształcenia Nowej Ukraińskiej Szkoły oraz polskich programów szkoły średniej (klasy 9–10).

Interaktywna praca z „Medalionami” pozwala uczniom głębiej uświadamiać sobie społeczno-historyczne okoliczności oraz moralne wybory postaci, kształtując krytyczne podejście do wydarzeń historycznych i wartości.

Literatura:

1. Tutunaru R. E. Interactive Teaching Methods Support Diversity and Students' Educational and Social Inclusion. *Podstawy Edukacji. Education for Diversity, Equity, and Inclusion*. 2024. Vol. 17. P. 205–212.
2. Шевчун Т. Є. Інтерактивні методи навчання на уроках світової літератури. *Всеосвіта*. URL: https://vseosvita.ua/library/embed/0100228e-da53.doc.html?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 20.02.2026).
3. Годованець Н. І, Леган В. П. Короткий огляд інтерактивних методів навчання іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2017. Вип. 1 (40). С. 60–62. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuupred_2017_1_16 (дата звернення: 15.02.2026).
4. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). Київ: Педагогічна думка, 2016. 360 с.
5. Мирончук Ю., Башманівська Л. А. Інтерактивне навчання на уроках української літератури в НУШ. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/39726> (дата звернення: 18.02.2026).
6. Інтерактивне навчання як умова формування професійних компетентностей студентів: інформаційний бюлетень № 26 / уклад. О. Л. Годованець. Івано-Франківськ: ПНУ імені Василя Стефаника, 2018. 48 с.
7. Yurchuk O. Interactive technologies of Ukrainian literature teaching. *Scientific Journals of the International Academy of Applied Sciences in Lomza*. 2021. Vol. 81, no. 1. P. 166–178. DOI: <https://doi.org/10.58246/qx145k38>

References:

1. Tutunaru, R. E. (2024). Interactive teaching methods support diversity and students' educational and social inclusion [Interactive teaching methods support diversity and students' educational and social inclusion]. *Podstawy Edukacji. Education for Diversity, Equity, and Inclusion*, 17, 205–212 [in English].
2. Shevchun, T. (n.d.). Interaktyvni metody navchannia na urokakh svitovoi literatury [Interactive methods of teaching in world literature lessons]. *Vseosvita*. Retrieved from: https://vseosvita.ua/library/embed/0100228e-da53.doc.html?utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian].
3. Hodovanets, N., & Legan, P. (2017). Korotkyi ohliad interaktyvnykh metodiv navchannia inozemnoi movy [A brief overview of interactive methods of foreign language teaching]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: "Pedagogika. Sotsialna robota"* [Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work], 1(40), 60–62 [in Ukrainian].
4. Yatsenko, T. (2016). Tendentsii rozvytku metodyky navchannia ukrainskoi literatury v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (druha polovina XX – pochatok XXI stolittia) [Trends in the development of methods of teaching Ukrainian literature in general education institutions (second half of the 20th – early 21st century)] [Monograph]. Kyiv: Pedagogichna dumka, 360 p. [in Ukrainian].
5. Myronchuk, Y., & Bashmanivska, L.A. (2024). Interaktyvne navchannia na urokakh ukrainskoi literatury v NUSH [Interactive teaching in Ukrainian literature lessons in New Ukrainian School]. Collection of materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference “*Movno-literaturoznavchyi kontekst u suchasnomu osvithnomu prostori*” [Linguistic and literary context in the modern educational space]. Retrieved from: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/39726> [in Ukrainian].

6. Hodovanets, O. L. (Ed.). (2018). Interaktyvne navchannia yak umova formuvannia profesiinykh kompetentnosti studentiv: informatsiinyi biuletен №26 [Interactive learning as a condition for the formation of professional competencies of students: Information bulletin No. 26]. Ivano-Frankivsk: Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 48 p. [in Ukrainian].

7. Yurchuk, O. (2021). Interactive technologies of Ukrainian literature teaching [Interactive technologies of Ukrainian literature teaching]. *Scientific Journals of the International Academy of Applied Sciences in Lomza*, 81(1), 166–178. <https://doi.org/10.58246/qx145k38> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 18.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПИСЕМНОМУ МОВЛЕННІ НА МАТЕРІАЛІ ОПИСОВИХ ТЕКСТІВ У СТУДЕНТІВ ЗВО

Нагорна Світлана Сергіївна,

кандидат філологічних наук
доцент кафедри англійської філології
Київського національного лінгвістичного університету
ORCID ID: 0009-0009-0407-2590

У статті досліджено проблему формування навичок описового письма у студентів закладів вищої освіти у процесі вивчення англійської мови. Актуальність теми зумовлена посиленням ролі англійської мови як провідного засобу академічної, міжкультурної та професійної комунікації, а також необхідністю цілеспрямованого розвитку інішомовної писемної компетентності майбутніх фахівців. Письмо розглядається як складний інтегрований вид мовленнєвої діяльності, що поєднує лінгвістичні, когнітивні та комунікативні компоненти. Англійськомовну компетентність у писемному академічному мовленні визначено як базовий жанр писемного мовлення, який створює підґрунтя для опанування нарративного, аргументативного й аналітичного письма та сприяє розвитку спостережливості, точності мовного вираження, логічної організації тексту й образного мислення студентів.

У роботі окреслено теоретичні засади англійськомовної компетентності у писемному мовленні на матеріалі описових текстів у контексті сучасної лінгводидактики, уточнено його сутність і функції, визначено провідні стилістичні характеристики, зокрема використання конкретної й точної лексики, активне залучення сенсорних деталей, прикметників і прислівників, а також засобів мовної образності. Проаналізовано типові труднощі студентів під час створення описових текстів: обмежений словниковий запас, інтерференцію рідної мови, недостатню зв'язність і структурованість висловлювання, змішування жанрових ознак.

Запропоновано поетапну методіку навчання описового письма, що ґрунтується на поєднанні керованого письма, сенсорного підходу, використання візуальних стимулів і системної роботи з лексичною образністю. Методичний комплекс передбачає поступовий перехід від контрольованих вправ до творчих завдань, що забезпечує розвиток стилістичної свідомості, уяви, когнітивної гнучкості та впевненості студентів у письмі. Обґрунтовано доцільність системного впровадження описового письма в курс академічного письма як ефективного засобу формування інішомовної писемної компетентності.

Ключові слова: писемна компетентність, методика навчання письма, англійська мова, заклади вищої освіти, формування компетенцій у навчанні, здобувач освіти.

Svitlana Nahorna. Building English-Language Writing Competence in Tertiary Students on the Basis of Descriptive Texts

The article examines the development of descriptive writing skills in students of higher education institutions in the process of learning English. The relevance of the study is grounded on the growing role of English as a primary means of academic, intercultural, and professional communication, as well as the need for the purposeful development of foreign-language written competence among future specialists. Writing is viewed as a complex, integrated type of language activity that combines linguistic, cognitive, and communicative components. Descriptive writing is defined as a foundational genre of written discourse that provides a basis for mastering narrative, argumentative, and analytical writing and fosters the development of observation skills, precision in linguistic expression, logical text organization, and imaginative thinking.

The paper outlines the theoretical foundations of descriptive writing within the framework of modern linguodidactics, clarifies its essence and functions, and identifies its key stylistic characteristics, including the use of specific and precise vocabulary, the active incorporation of sensory details, adjectives and adverbs, and figurative language devices. The study analyzes typical difficulties students encounter when producing descriptive texts, such as limited vocabulary, interference from the native language, insufficient coherence and structural organization, and the blending of genre features.

A step-by-step methodology for teaching descriptive writing is proposed, based on a combination of guided writing, the sensory approach, the use of visual stimuli, and systematic work on lexical imagery. The methodological framework provides for a gradual transition from controlled exercises to creative tasks, ensuring the development of stylistic awareness, imagination, cognitive flexibility, and students' confidence in writing. The study substantiates the feasibility of systematically integrating descriptive writing into academic writing courses as an effective means of developing foreign-language written competence.

Key words: descriptive writing, written competence, teaching writing methodology, higher education institutions, competency development in learning.

Вступ. В умовах глобалізації та посилення ролі англійської мови як інструменту академічної й професійної комунікації, питання формування інішомовної писемної компетентності студентів закладів вищої освіти набуває особливої значущості. Письмо розглядається не лише як засіб фіксації ідей, а як комплексна

інтегрована форма мовленнєвої діяльності, що охоплює лінгвістичні, когнітивні та комунікативні навички. Під англійськомовною компетентністю у писемному мовленні розуміємо інтегровану здатність особистості створювати письмові висловлювання відповідно до комунікативного завдання, що охоплює мовний, мовленнєвий,

соціокультурний та стратегічний компоненти. Англо-мовна компетентність у писемному мовленні розуміється як інтегрована здатність створювати письмові висловлювання відповідно до комунікативної мети, ситуації та мовних норм. Зміст цієї компетентності охоплює взаємопов'язані компоненти: мовний (лексика, граматики), мовленнєвий (побудова зв'язного тексту), дискурсивний (жанрова організація), соціокультурний (відповідність контексту) та стратегічний (планування й редагування). Таким чином, вона забезпечує ефективну письмову комунікацію у різних навчальних і професійних ситуаціях, а також сприяє розвитку навичок спостереження, вибору мовних засобів, логічної організації тексту та створення образності, що є необхідним компонентом мовної компетентності майбутніх фахівців. Разом з тим, у практиці викладання англійської мови у закладах вищої освіти розвитку компетенцій у жанрі опису часто не приділяється належна увага в рамках систематичної методичної роботи, що зумовлює необхідність теоретичного осмислення та розробки ефективної поетапної методики навчання.

Постановка проблеми. У сучасній методиці викладання іноземних мов у закладах вищої освіти письмо розглядається як складний інтегрований вид мовленнєвої діяльності, що поєднує лінгвістичні, когнітивні та комунікативні вміння. Формування писемної компетентності студентів є однією з ключових цілей навчання англійської мови у ЗВО, оскільки саме письмо дозволяє продемонструвати рівень володіння лексико-граматичними засобами, логікою викладу та стилістичною доречністю висловлювання. У сучасних наукових дослідженнях (Перрі К., Ваті Д. Р., Курніаті В., Вія М. С.) проблема формування навичок креативного письма у студентів під час вивчення англійської мови розглядається крізь призму комунікативного, процесуального та жанрово орієнтованого підходів [1]. Особливої актуальності набуває формування вмінь писемного мовлення у студентів (рівень В1–В2), для яких письмо виступає засобом академічної та професійної комунікації.

Серед іншого, особливе місце в системі навчання письма посідає дескриптивне есе [2], яке традиційно вважається базовим типом письмового мовлення, яке формує вміння спостерігати, добирати точні мовні засоби, структурувати текст і створювати образність, що є необхідною передумовою для опанування складніших жанрів – наративного, аргументативного та аналітичного письма [3]. Описовий тип тексту – це стиль написання, який використовує деталі та чуттєві описи, щоб «намалювати картину» людини, місця, об'єкта, події чи емоції, занурюючи читача в атмосферу та дозволяючи йому це «відчути» через зір, слух, нюх, дотик і смак, на відміну від переконування чи пояснення [4]. Такий вид письма притаманний здебільшого художній літературі, спогадах чи путівниках, проте формування навичок опису є необхідною складовою навчання англійської мови. Енні Ділард, Джоан Дідіон, і Девід Фостер Воллес вважаються майстрами дескриптивного письма, в чіх творах читачі чують голос наратора, звуку навколишнього світу та ін.

До головних **ознак** такого виду письма можна віднести такі:

1) занурення читача, для того щоб перенести читача в опис, сприяти уяві та відчуттям описуваного;

2) залучення чуттєвих деталей, а саме використання мови, що апелює до п'яти органів чуття (зображення, звуки, запахи, смаки, дотики);

3) використання літературних засобів та прийомів як наприклад метафори, порівняння задля створення яскравих образів;

4) зосередження на «показувати», а не «розповідати». Замість того, щоб просто сказати, що щось було гарним, описове письмо показує це через деталі.

Попри значний дидактичний потенціал описового письма, у практиці викладання англійської мови в ЗВО воно часто розглядається фрагментарно або зводиться до окремих творчих завдань без чіткої методичної системи. Це зумовлює потребу у ґрунтовному аналізі ефективних підходів і методів формування навичок описового письма у студентів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У працях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, акцентовано увагу на важливості та необхідності поетапного навчання письма, розвитку лексичної виразності, застосуванні візуальних і сенсорних стимулів, а також контрольованих письмових вправ як дієвих інструментів удосконалення писемної компетентності студентів. Дослідники підкреслюють роль описового письма як фундаментального жанру, що закладає основу для формування навичок структурування тексту, точного добору мовних засобів та переходу до більш складних видів іншомовного письма. Д. Р. Ваті [2] обґрунтовує ефективність застосування техніки кластеризації як інструменту розвитку навичок описового письма. Автор стверджує, що візуальне структурування ідей сприяє впорядкуванню тексту, збагаченню лексичного запасу та покращенню когерентності описових висловлювань студентів. В іншому дослідженні [3] проведено порівняльний аналіз стратегій PLEASE та Idea Details у навчанні описового письма. Адже навчання такого виду письма передбачає планування, виявлення ключових сенсорних характеристик, розширення списку деталей, логічне структурування тексту, перенесення плану на письмовий текст і насамкінець, редагування. Результати цього дослідження демонструють позитивний вплив структурованих письмових стратегій на формування вмінь планування тексту, логічної організації опису та точності мовного вираження. [4]. Агустін М., Норахмі М., Асі Н. [5] аналізують роль планування та створення плану тексту в процесі формування навичок описового письма та акцентують увагу на тому, що чітке структурування змісту перед написанням тексту мінімізує кількість мовних помилок і сприяє більш детальному та послідовному опису. Латіфах М., та Сафітрі [6] у своєму дослідженні зосереджені на виявленні типових труднощів студентів під час написання описових текстів, зокрема обмеженого словникового запасу, граматичних помилок і недостатньої текстової зв'язності при цьому наголошують

на необхідності системної роботи з лексикою та текстовою організацією. Ще одним підходом до навчання описового письма є поєднання керованих вправ і творчих завдань для поступового розвитку писемної компетентності [7]. У своїй роботі [8] Дж. Гармер розглядає особливості формування навичок описового письма з урахуванням жанрових характеристик описового тексту та підкреслюють необхідність цілеспрямованого навчання мовних засобів опису та поетапного переходу від репродуктивних до продуктивних письмових завдань. Значний внесок у розроблення теоретичних засад навчання іншомовного писемного мовлення зроблено представниками української методичної школи, зокрема С. Ю. Ніколаєва [14], у працях якої обґрунтовано компетентнісно орієнтований підхід до навчання іноземних мов, визначено структуру іншомовної комунікативної компетентності та принципи формування вмінь різних видів мовленнєвої діяльності.

Мета статті – розкрити теоретичні засади формування англomовної писемної компетентності студентів закладів вищої освіти на матеріалі описових текстів, визначити роль описового письма у структурі іншомовної комунікативної компетентності та запропонувати поетапну методику навчання створення описових текстів.

Завдання дослідження полягають у:

1) схарактеризувати теоретичні засади формування англomовної писемної компетентності студентів ЗВО;

2) визначити типові труднощі, з якими стикаються студенти у процесі створення описових текстів англійською мовою;

3) проаналізувати сучасні методичні підходи до навчання англomовного писемного мовлення (зокрема на матеріалі описових текстів);

4) розробити та обґрунтувати поетапну методику навчання створення текстів з елементами опису.

Результати. У результаті дослідження встановлено, що формування англomовної писемної компетентності студентів ЗВО на матеріалі описових текстів є ефективним за умови поетапного навчання, яке поєднує керовану практику, сенсорний підхід і роботу з лексичною образністю. Доведено, що запропонована система вправ сприяє подоланню типових труднощів студентів і забезпечує розвиток мовної точності, структурованості тексту та образного мислення.

Теоретичні засади описового письма. Формування вмінь ведення монологу-опису визначається як тип письмового мовлення, спрямований на створення чіткого, образного уявлення про об'єкт, особу, місце або явище за допомогою мовних засобів. Ми розглядаємо такий вид письма як процес залучення п'яти органів чуття, що дозволяє студентам не лише інформувати, а й емоційно впливати на читача. Описовий тип тексту розглядаємо як різновид писемного мовлення, спрямований на відтворення ознак об'єкта опису шляхом добору релевантних мовних засобів із метою створення цілісного образу в уяві адресата.

До основних **стилістичних характеристик** такого письма належать:

1) використання конкретної, точної лексики;

2) активне застосування прикметників і прислівників;

3) залучення сенсорних деталей (зорових, слухових, тактильних тощо);

4) логічна організація тексту.

Таке трактування відповідає сучасним лінгводидактичним підходам і створює підґрунтя для поетапного навчання (Хайленд К., Раймс А., Річардс Дж. С., Ренандья В. А.) [10, 11, 12]. Що стосується власне методичним підходам до формування навичок описового письма, можливо виокремити кілька ключових методичних підходів:

1. Поетатність навчання. Навчання описового письма вибудовується від усвідомлення теоретичних основ до створення самостійного письмового продукту. Спочатку студенти знайомляться з поняттям опису, далі аналізують зразки, виконують керовані вправи й лише потім переходять до вільного письма.

2. Кероване письмо (directed writing). Значна роль відводиться вправам із підказками, планами, лексичними опорами, що знижує психологічний бар'єр і формує впевненість студентів у власних мовних можливостях.

3. Сенсорний підхід. Завдання, спрямовані на опис за допомогою органів чуття, активізують уяву студентів та сприяють розвитку образного мислення, що є особливо важливим на початкових і середніх етапах вивчення англійської мови.

4. Використання візуальних стимулів. Картинки, фотографії та реальні об'єкти виступають ефективним засобом мотивації та полегшують процес добору лексики для опису.

5. Роль лексичної образності та мовних засобів. Особливу увагу слід приділяти формуванню лексичної образності як ключового компонента описового письма. Студенти навчаються уникати загальних слів, замінюючи їх точнішими та емоційно забарвленими одиницями. Окрім того, пропонується помірне використання художніх засобів (порівнянь, метафор), що сприяє стилістичному збагаченню тексту без втрати академічної коректності.

Аналіз студентських письмових робіт дозволяє виокремити низку типових труднощів, що виникають у процесі навчання описового письма:

1) почасти обмежений словниковий запас. Студенти часто використовують загальні прикметники (*good, nice, beautiful*), що знижує образність і виразність тексту;

2) схильність до перекладу з рідної мови, що призводить до неприродних мовних конструкцій і стилістичних помилок;

3) невміння структурувати опис, коли опис часто перетворюється на хаотичний перелік деталей без логічної послідовності;

4) змішування типів письма, де студенти поєднують опис із розповіддю або аргументацією, що розмиває жанрові межі. Вважаю що, урахування цих труднощів є необхідною передумовою побудови ефективної методики навчання.

Запропонований комплекс завдань спрямований на поетапне формування навичок описового письма

через розвиток образного мислення, чуттєвого сприйняття та володіння стилістичними засобами мови. Завдання побудовані за принципом від контрольованих мовних вправ до творчого письма, що відповідає сучасним лінгводидактичним підходам. На ознайомчому етапі під час підготовки до опису студенти повторюють основні стилістичні засоби та прийоми що втілюють образність на основі п'яти відчуттів (*метафора, порівняння, оксюморон, персоніфікація, ономапея, асонанс та алітерація*). Мета навчити студентів розпізнавати та продукувати основні стилістичні засоби; активізувати асоціативне мислення; подолати страх «креативного письма». Наприклад:

Task 1

Complete prompts:

1. *The sky was as blue as...*
2. *Her voice sounded like...*

Task 2

- Write a **simile** using the colour green
- Write a **metaphor** about our classroom

Перефразування та збагачення простих речень (навчити розширювати прості речення; розвинути вміння додавати образність, ритм і сенсорні деталі; показати, як «сухий» текст перетворюється на описовий).

Task 3

Rewrite simple sentences using similes:

The dog ran fast. → *The dog ran like a bullet fired from a gun*

- The baby cried loudly.

Абстрактні поняття через метафору. Мета – навчити студентів візуалізувати абстрактні емоції; розвинути когнітивну гнучкість; підготувати до есе та художньо-аналітичного письма.

Task 4

Turn abstract emotions into metaphors:

e.g. Hope is a small candle glowing in the dark.
Anger, sadness, confusion, loneliness, nostalgia

Task 5

Rewrite one of the sentences below, enriching it with subtle, layered sensory detail.

Choose:

- a) the city swept me along the pavement;
- b) the fox screamed somewhere in the dark.

Scaffolding

1. Add layered sensory cues:

Sight: nuanced adjectives (filmy, fractured, iridescent, murky)

Sound: overlapping sound textures (murmur, throb, clangour, sizzle of tyres)

Smell: faint or intrusive odours (diesel tang, wet brick, metallic air)

Touch: ambient sensations (cold bloom of mist, pavement trembling)

Taste: metaphoric or literal (fog tasting of iron, rain sharp as vinegar)

2. **Techniques to try:**

synaesthesia (e.g., “a violet-sounding siren”), zooming in/out, micro-movement verbs (tremored, wavered, skimmed)

Decide the place’s “human archetype”: aloof monarch, cantankerous old neighbour, bored teenager, battle-scarred veteran

3. **Add:**

a gesture (shrugged, leaned in, coughed up secrets)

an emotional undertone (resentment, nostalgia, mischief)

an implied relationship with the narrator

4. **Techniques to try:**

Extended personification (keep it consistent)

Subtlety: hinting at personality without over-explaining

Contradiction (a place with both pride and weariness)

Task 6

Write your own descriptive paragraph.

Imagine your **villa**.

Using what you learned from the extract:

Include **at least 3 sensory details**

Include **1 simile and 1 personification**

Organize your paragraph so the reader can **see, hear, smell, and feel the place**

Tip: Start with the **big picture** (the building, the garden) and then focus on **specific details** (*flowers, paths, shutters, air*).

Формування навичок письма у жанрі опису у студентів закладів вищої освіти є багатокомпонентним і системним процесом, що потребує поєднання теоретичних знань, практичних методик і поетапного підходу. Аналіз типових труднощів студентів – обмеженого словникового запасу, схильності до перекладу з рідної мови, хаотичної структури тексту та змішування типів письма – дозволив визначити ключові напрями методичної роботи (див Табл. 1)

Таблиця 1

Типові труднощі формування англомовної компетентності у писемному мовленні на матеріалі описових текстів та шляхи їх подолання

Труднощі студентів	Причини	Методика подолання
Обмежений словниковий запас	Використання загальних прикметників, небажання експериментувати з лексикою	Робота над лексичною образністю, підбір точних прикметників, тематичні словники
Переклад з рідної мови	Недостатнє розуміння структури англійського тексту, схильність до кальки	Моделі речень, робота з фразеологізмами та граматичними конструкціями
Неструктурований опис	Відсутність плану, хаотичне подання деталей	Поетапне планування тексту, створення плану, кластеризація
Змішування типів письма (опис + наратив / аргументація)	Невміння визначити жанрові межі	Жанрово-орієнтований підхід, аналіз зразків, жанрове розмежування
Недостатнє розвиток образного мислення	Обмежена практика сенсорного опису та стилістичних засобів	Сенсорний підхід, візуальні стимули, робота з п'ятьма органами чуття
Психологічний бар'єр перед творчим письмом	Страх помилок, невпевненість у власних можливостях	Поступове ускладнення завдань, позитивне підкріплення

Аналіз свідчить, що більшість проблем мають комплексний характер і пов'язані як із недостатнім рівнем мовної підготовки (обмежений словниковий запас, інтерференція рідної мови), так і з несформованістю текстотворчих умінь (структурування опису, розмежування жанрів). Особливу увагу привертають когнітивні та психологічні чинники, зокрема недостатній розвиток образного мислення та наявність страху перед творчим самовираженням.

Висновки. Отже, формування навичок письма у жанрі опису у студентів закладів вищої освіти є багатокомпонентним процесом, що потребує поєднання теоретичних знань і практично орієнтованих методів навчання. У статті проаналізовано теоретичні та методичні засади формування навичок описового письма у студентів закладів вищої освіти в процесі вивчення англійської мови.

На основі аналізу сучасних наукових досліджень встановлено, що найбільш ефективними у навчанні опису-монологу є поетапний підхід, кероване письмо,

сенсорний підхід, використання візуальних стимулів та цілеспрямована робота з лексичною образністю. З'ясовано, що поєднання контрольованих мовних вправ і творчих завдань сприяє поступовому розвитку впевненості студентів у письмі, зниженню психологічного бар'єра та підвищенню якості письмових робіт.

Запропонований комплекс вправ, побудований за принципом переходу від репродуктивної діяльності до продуктивного й творчого письма, забезпечує розвиток образного мислення, сенсорного сприйняття та стилістичної свідомості студентів. Аналіз типових труднощів, з якими стикаються студенти під час написання описових текстів, підтверджує доцільність системної роботи з лексикою, жанровими особливостями опису та структурною організацією тексту.

Перспективи подальших досліджень убачаються в розробленні навчально-методичних матеріалів для формування навичок письма в жанрі опису в межах інтегрованого курсу академічного письма.

Література:

1. Перрі К. Описовий нарис: формат, поради та приклади тем [Електронний ресурс]. URL: <https://undetactable.ai/blog/uk>
2. Wati D. R. Improving students' ability in writing descriptive text through clustering technique at the tenth grade of MAN 1 Metro. *English Education: Journal Tadris Bahasa Inggris*. 2018. Vol. 11, No. 2. DOI: <https://doi.org/10.24042/ee-jtbi.v11i2.3492>
3. Kurniati, W., Wijaya, M. S., & Rohmatillah, R. (2019). Fostering students' descriptive text writing ability: PLEASE strategy vs. idea details strategy. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*, 8(1). URL: <https://doi.org/10.32332/pedagogy.v8i1.1952> [in English]
4. Kurniati W., Wijaya M. S., Rohmatillah. Developing students' ability in writing descriptive text: PLEASE strategy vs idea details strategy. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*. 2019. Vol. 8, No. 1. DOI: <https://doi.org/10.32332/pedagogy.v8i1.1952>
5. Azzah S. R., Damayanti M., Nur Afni S. R. Improving students' ability in writing descriptive text at junior high school through effective outlining strategy. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning*. 2021. Vol. 13, No. 1. DOI: <https://doi.org/10.24256/ideas.v13i1.5523>
6. Agustin M., Norahmi M., Asi N. An analysis of students' difficulties in writing descriptive text at the tenth grade of SMA Kristen Palangka Raya. *EBONY: Journal of English Language Teaching, Linguistics, and Literature*. 2022. Vol. 2, No. 2. DOI: <https://doi.org/10.37304/ebony.v2i2.5281>
7. Latifah M., Safitri D. An analysis of students' ability in writing descriptive text. *Journal of English Language Teaching (JELT)*. 2023. Vol. 12, No. 2. DOI: <https://doi.org/10.24036/jelt.v12i2.123146>
8. Purnamasari D., Nuruddin D., Kurniawati L. An analysis of students' writing skill on English descriptive text. English Education. *Journal Tadris Bahasa Inggris*. 2021 *Harmer J. How to Teach Writing*. Harlow: Longman, 2004. 324 p. Vol. 14, No. 1. DOI: <https://doi.org/10.24042/ee-jtbi.v14i1.7943>
9. Hedge T. *Writing*. Oxford: Oxford University Press, 2000. 288 p.
10. Hyland K. *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 245 p.
11. Raimes A. *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press, 1983. 220 p.
12. Richards J. C., Renandya W. A. (eds.). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 396 p.
13. Brown H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education, 2007. 520 p.
14. Nikolaieva S. Yu. (2002) *Metodyka vykladannya inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh: pidruchnyk*. [Methodology of teaching foreign languages in secondary schools: textbook]. <https://library.megu.edu.ua:9443/jspui/handle/123456789/3215> [in Ukrainian]

References:

1. Perri, K. (2025). Opysovyi narys: Format, porady ta pryklady tem [Descriptive essay: Format, tips, and topic examples]. URL: <https://blog/uk/opysovy-narys> [in Ukrainian].
2. Wati, D. R. (2018). Improving the students' descriptive text writing ability through the implementation of clustering technique at the tenth grade of MAN 1 Metro. *English Education: Journal Tadris Bahasa Inggris*. URL: <https://doi.org/10.24042/ee-jtbi.v11i2.3492> [in English].
3. Kurniati, W., Wijaya, M. S., & Rohmatillah, R. (2019). Fostering students' descriptive text writing ability: PLEASE strategy vs. idea details strategy. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*, 8(1). URL: <https://doi.org/10.32332/pedagogy.v8i1.1952> [in English].

4. Azzah, S. R., Damayanti, M., & Nur Afni, S. R. (2021). Enhancing descriptive writing skills in junior high school students through effective outlining strategies. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning*, 13(1). URL: <https://doi.org/10.24256/ideas.v13i1.5523> [in English].
5. Agustin, M., Norahmi, M., & Asi, N. (2022). An analysis of students' difficulties in writing descriptive texts in the tenth grade of SMA Kristen Palangka Raya. *EBONY: Journal of English Language Teaching, Linguistics, and Literature*, 2(2). URL: <https://doi.org/10.37304/ebony.v2i2.5281> [in English].
6. Latifah, M., Safitri, D. (2023). An analysis of students' ability in writing descriptive text. *Journal of English Language Teaching (JELT)*, 12(2). URL: <https://doi.org/10.24036/jelt.v12i2.123146> [in English].
7. Purnamasari, D., Nuruddin, D., & Kurniawati, L. (2021). An analysis of students' writing skill on English descriptive text. *English Education: Journal Tadris Bahasa Inggris*, 14(1). URL: <https://doi.org/10.24042/ee-jtbi.v14i1.7943> [in English].
8. Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Harlow: Longman. [in English].
9. Hedge, T. (2000). *Writing*. Oxford: Oxford University Press. [in English].
10. Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press. [in English].
11. Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press. [in English].
12. Richards, J. C., Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press. [in English].
13. Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (3rd ed.)*. New York: Pearson Education. [in English].
14. Nikolaieva S. Yu. (2002) *Metodyka vykladannya inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh: pidruchnyk*. [Methodology of teaching foreign languages in secondary schools: textbook]. <https://library.megu.edu.ua:9443/jspui/handle/123456789/3215> [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 18.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



CONSCIOUS GRAMMATICAL ANALYSIS IN LEARNING ENGLISH AND GERMAN: A CONTRASTIVE APPROACH

Ponomarenko Olena Oleksandrivna,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Germanic Philology and Translation,
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
ORCID ID: 0000-0003-1661-2151

Shyshko Anzhelina Vasylivna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Germanic Philology and Translation,
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
ORCID ID: 0000-0003-3932-1541

The aim of the study is to substantiate the role of grammatical structure as an object of conscious analysis in learning English and German and to reveal the didactic potential of a contrastive approach for developing grammatical competence among philology students. The research is based on a theoretical synthesis of works in linguodidactics, applied linguistics, and second language acquisition, combined with elements of contrastive analysis of the grammatical systems of English and German. The methodology includes descriptive, analytical and contrastive methods, as well as generalisation of current approaches to language awareness and metalinguistic competence.

The scientific novelty of the study lies in treating grammatical structure not merely as an instrument of language use but as an independent object of conscious cognitive analysis. The article demonstrates that systematic engagement in conscious grammatical analysis contributes to the formation of stable mental representations of grammatical relations, increases linguistic accuracy and develops learners' ability to interpret syntactically complex academic discourse. It is shown that contrastive comparison of English and German activates analytical thinking, enhances sensitivity to different grammatical encoding strategies and promotes a structurally oriented approach to language analysis.

The conclusions indicate that conscious grammatical analysis is an effective means of developing linguistic and metalinguistic competence in philological education. Prospects for further research include empirical investigation of the impact of conscious grammatical analysis on academic reading, writing and syntactic processing speed.

Key words: *grammatical structure, conscious grammatical analysis, conscious cognition, grammatical awareness, contrastive approach, teaching English and German.*

Пономаренко Олена. Шишко Анжеліна. Свідомий граматичний аналіз у процесі вивчення англійської та німецької мов: контрастивний підхід

Мета роботи полягає в обґрунтуванні ролі граматичної структури як об'єкта свідомого аналізу у процесі вивчення англійської та німецької мов та у виявленні дидактичного потенціалу контрастивного підходу для розвитку граматичної компетентності студентів-філологів. Дослідження ґрунтується на поєднанні теоретичного аналізу праць із лінгводидактики, прикладної лінгвістики та теорії засвоєння другої мови з елементами контрастивного аналізу граматичних систем англійської та німецької мов. Методологію становлять описовий, аналітичний і зіставний методи, а також узагальнення сучасних підходів до розвитку language awareness та metalinguistic competence.

Наукова новизна дослідження полягає у розгляді граматичної структури не лише як інструмента мовленнєвої діяльності, а й як самостійного об'єкта свідомого пізнання, що потребує цілеспрямованої аналітичної роботи з боку здобувачів освіти. У статті доведено, що систематичне звернення до свідомого граматичного аналізу сприяє формуванню стійких ментальних репрезентацій граматичних відношень, підвищує точність мовного оформлення та розвиває здатність до інтерпретації складних синтаксичних конструкцій академічного дискурсу. Показано, що контрастивне зіставлення англійської та німецької мов активізує аналітичне мислення студентів, допомагає усвідомлювати різні способи граматичного кодування відношень і формує структурно орієнтований підхід до мовного аналізу.

Висновки засвідчують, що свідомий граматичний аналіз є ефективним засобом розвитку мовної та метамовної компетентності у підготовці філологів. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою впливу свідомого граматичного аналізу на читання академічних текстів, письмо та швидкість синтаксичної обробки.

Ключові слова: *граматична структура, свідомий граматичний аналіз, свідоме пізнання, граматична усвідомленість, контрастивний підхід, навчання англійській та німецькій мовам.*

Introduction. In contemporary philological education, grammar is increasingly viewed not merely as a set of formal rules to be memorised and reproduced, but as a complex system of structural relations that requires

conscious understanding and analytical interpretation, as noted by Larsen-Freeman [1, p. 258].

This shift is closely connected with the competence-based paradigm in higher education, which emphasises not

only procedural skills but also cognitive and metalinguistic awareness as essential components of professional language training.

Despite the long-standing tradition of teaching grammar in foreign language classrooms, a significant gap persists between intuitive language use and conscious grammatical processing. Many students demonstrate a satisfactory level of communicative fluency while experiencing persistent difficulties in analysing complex grammatical structures, especially in academically and professionally oriented texts. This problem becomes particularly evident in the context of advanced language learning, where the ability to interpret, decompose and restructure syntactically and morphologically complex constructions plays a crucial role in achieving high levels of linguistic accuracy and stylistic adequacy.

The relevance of conscious grammatical analysis is further reinforced by current trends in linguodidactics, which increasingly focus on developing language awareness and metalinguistic competence. These concepts imply not only the ability to use grammatical forms correctly, but also the capacity to reflect on language as a system, to recognise structural patterns and to understand the functional motivation behind grammatical choices.

In the context of the present study, the key concepts are interpreted in light of contemporary approaches in linguodidactics and second language acquisition. Conscious grammatical analysis is understood as a type of analytical language activity that involves the deliberate identification, interpretation and explanation of grammatical structures through learners' explicit awareness of form-meaning relationships and their functional use in context, as emphasised by Larsen-Freeman, Schmidt and Ellis [1; 4; 6]. Conscious cognition is regarded as a form of cognitively controlled processing that presupposes focused attention, awareness and reflective engagement with linguistic input, enabling the transformation of input into intake and the formation of explicit grammatical knowledge, which aligns with the views of Schmidt and Ellis [4; 6]. Grammatical awareness is interpreted as the ability to consciously recognise, analyse and reflect on grammatical forms and structures, as well as to understand their functional role in communication within the broader framework of language awareness, as discussed by Carter and Ellis [5; 6].

In this perspective, grammatical structure ceases to be merely an object of automatised usage and becomes an object of deliberate cognitive processing.

The contrastive study of languages offers particularly favourable conditions for the development of such analytical skills. English and German, despite belonging to the same Germanic language family, demonstrate significant differences in their grammatical organisation, especially in word order, syntactic framing, inflectional morphology, and the structure of verbal and nominal complexes. These differences make the two languages methodologically complementary and highly productive for training students' ability to identify, compare and interpret grammatical structures in a conscious and systematic way, as noted by Ekkehard König and Volker Gast [2, p. 243].

In the context of philological education, the contrastive perspective does not serve merely as a descriptive tool but functions as an important didactic instrument for sharpening grammatical awareness. The need to compare structurally different yet typologically related languages encourages students to move beyond surface-level pattern recognition and focus on deeper syntactic and morphological relations. As a result, grammatical structure is no longer perceived as a set of isolated forms, but as an internally organised system whose elements interact according to specific rules and principles.

Moreover, the growing complexity of modern academic and professional discourse places additional demands on learners' analytical abilities. Texts characterised by high degrees of nominalisation, syntactic compression, extended attributive groups and complex verbal constructions require not only a good command of vocabulary but also a well-developed capacity for structural analysis, as highlighted by Biber, Conrad and Reppen [3]. In this respect, conscious grammatical analysis becomes an indispensable component of advanced language proficiency.

Thus, the problem of treating grammatical structure as an object of conscious analysis in the process of learning English and German appears highly relevant from both theoretical and practical perspectives. It reflects the general tendency towards cognitively oriented language teaching and responds to the urgent need to develop learners' analytical and metalinguistic competences alongside their communicative skills.

Recent scholarship in second language acquisition and linguodidactics has increasingly foregrounded the role of consciousness, attention, and analytical reflection in the development of grammatical competence. One influential line of research is associated with the idea that successful acquisition of grammatical form is closely connected with learners' ability to notice and consciously register relevant features of input. R. Schmidt's formulation of the noticing hypothesis positioned awareness as a central condition for converting input into intake and, consequently, for the development of accurate grammatical representations. In this framework, grammar learning is not reduced to mechanical practice; rather, it presupposes directed attention to form and the ability to treat linguistic patterns as objects of reflection, as argued by Schmidt [4, p. 132].

A related strand of work addresses language awareness as an educational goal and a pedagogical tool. R. Carter's discussion of language awareness in ELT highlights the importance of cultivating learners' sensitivity to the forms and functions of language, thereby promoting a mode of learning in which grammatical structure becomes available for conscious inspection and interpretation rather than remaining implicit habits [5, p. 64]. This perspective is especially relevant for advanced learners in philological programmes, where accuracy, syntactic control, and the ability to explain structural choices are integral to professional language training.

Within instructed SLA, the distinction between implicit and explicit knowledge has also become a key conceptual

axis for understanding grammatical competence. Research synthesised in work associated with R. Ellis and colleagues has demonstrated that explicit knowledge (declarative, verbalizable understanding of form) and implicit knowledge (automatized, procedural control) contribute differently to performance and may be fostered through different instructional options. Importantly, these approaches do not frame explicit grammar work as inherently opposed to communicative teaching; instead, they suggest that carefully designed instruction can support both conscious understanding and eventual proceduralisation, as argued by Ellis, particularly when learners are expected to process structurally complex academic and professional discourse [6].

Against this theoretical background, contrastive linguistics provides a productive methodological lens for developing conscious grammatical analysis. In applied linguistics, contrastive analysis has been treated not merely as a tool for listing differences between languages, but as a mediator between linguistic description and pedagogical decision-making. C. James's foundational work on contrastive analysis argues for its applied value, especially where learners' difficulties can be linked to cross-linguistic contrasts and to the organisation of grammatical systems. For the purposes of philological education, the contrastive perspective is particularly valuable because it encourages learners to move beyond surface-level pattern recognition and engage with deeper structural relations (e.g., syntactic dependency, grammatical marking, and the distribution of functional categories) [7].

The English-German pairing is methodologically significant in this context. Although both languages are Germanic, they differ substantially in grammatical organisation: English relies more strongly on fixed word order and analytic means, while German exhibits richer inflectional morphology and structurally constrained word-order patterns (including sentence "framing" effects). These typological contrasts make English and German especially suitable for training grammatical awareness through systematic comparison, since learners must identify the structural "signals" that encode grammatical relations in each language. From a didactic standpoint, contrastive work therefore functions as a form of guided analytical practice that strengthens learners' capacity to interpret grammatical form as meaningful structure.

At the same time, recent pedagogical discussion cautions against oversimplified interpretations of consciousness-based models (e.g., treating noticing as a simplistic "proof" of traditional rule teaching). Instead, current views tend to emphasise that consciousness, attention, and explicit instruction interact in complex ways and are most effective when embedded in tasks that require learners to analyse, predict, and justify grammatical choices. This implies that the pedagogical value of conscious grammatical analysis lies not in isolated rule explanation, but in constructing learning conditions in which grammatical structure is repeatedly foregrounded as an object of inquiry.

Overall, the reviewed research supports the central premise of the present study: treating grammatical structure as an object of conscious analysis is theoretically grounded

(via the constructs of noticing, language awareness, and explicit/implicit knowledge) and methodologically strengthened by a contrastive perspective. The convergence of these approaches provides a solid foundation for examining how English and German grammar can be taught to develop learners' analytical skills, metalinguistic sensitivity, and structurally informed language competence within philological education.

The aim of this study is to substantiate the role of grammatical structure as an object of conscious analysis in the learning of English and German, and to demonstrate the didactic potential of a contrastive approach for developing students' grammatical awareness and analytical skills.

To achieve this aim, the following objectives are set:

- to clarify the theoretical foundations of conscious grammatical analysis in the context of modern concepts of grammatical competence and language awareness;
- to define the notion of grammatical structure as an object of analytical reflection rather than merely an instrument of language use;
- to identify the most relevant structural features of English and German that are particularly suitable for contrastive analysis in the learning process;
- to demonstrate how contrastive work with English and German grammatical structures contributes to the development of conscious language processing;
- to outline the didactic implications of treating grammatical structure as an object of systematic analysis in advanced foreign language teaching.

Materials and methods. Within the framework of contemporary linguodidactics, treating grammatical structure as an object of conscious analysis presupposes a fundamental reorientation of learners' cognitive activity. Instead of perceiving grammar as a set of automatised patterns or prescriptive rules, students are encouraged to view it as a structured system of relations whose elements interact at the syntactic, morphological, and functional levels. This approach is particularly relevant in philological education, where the ability to analyse and interpret complex linguistic forms constitutes an essential component of professional competence.

Discussion. From a theoretical point of view, grammatical structure may be understood as a multi-layered construct comprising syntactic organisation, morphological marking, and functional distribution of forms within an utterance. Conscious analysis thus involves several interrelated operations: identifying structural constituents, determining grammatical relations between them, and interpreting the communicative and semantic functions encoded by formal means. Such analytical activity transforms grammar from a background mechanism of language use into a foregrounded object of intellectual inquiry.

One of the most important domains for conscious grammatical analysis is sentence structure, especially in texts characterised by syntactic complexity. Academic and professionally oriented discourse frequently relies on extended clause structures, embedded constructions, and dense nominal groups, all of which require the reader to reconstruct hierarchical relations between constituents.

In this context, the ability to recognise syntactic heads, modifiers, and dependency relations becomes a prerequisite for adequate comprehension. Conscious attention to syntactic organisation enables learners to decompose complex structures into interpretable components and to reconstruct their internal logic.

At the morphological level, conscious analysis focuses on the grammatical marking of categories such as tense, aspect, voice, number, and case, as well as on the functional load carried by inflectional and derivational morphemes. In this perspective, grammatical structure appears not merely as a formal shell, but as a system of meaningful oppositions and contrasts. The learner's task is not only to recognise the presence of a particular form, but also to understand why this form is selected in a given context and what functional or semantic nuance it contributes to the utterance.

In this respect, the contrastive perspective plays a crucial methodological role. The systematic comparison of English and German grammatical structures creates favourable conditions for the development of analytical thinking, since the two languages encode grammatical relations by partially different means. English, with its predominantly analytic character, relies heavily on fixed word order and functional words to express syntactic relations, whereas German, being more inflectional, makes extensive use of morphological marking and allows for greater variability in constituent order within a rigid structural frame.

One of the most illustrative examples of this contrast is the organisation of the verbal complex and the overall sentence frame. In German, the finite verb occupies a structurally determined position (typically second in main clauses and final in subordinate clauses), which creates a characteristic "frame" structure. This feature forces the reader to retain and integrate information over longer syntactic distances, thus making sentence processing an inherently analytical activity. English, by contrast, tends to maintain a more linear and predictable word order, in which syntactic relations are signalled primarily through position rather than inflection.

The pedagogical value of this contrast lies in compelling students to pay conscious attention to structural signals that might otherwise go unnoticed. When working with German sentences, learners must actively reconstruct the syntactic skeleton of the utterance to identify the relations among its parts. This habit of structural reconstruction can subsequently be transferred to the analysis of complex English sentences, especially those containing multiple embeddings, extended attributive groups, or non-canonical word order patterns typical of academic prose.

A similar contrast can be observed in the domain of nominal structures. German is well known for its productive compounding and for the frequent use of extended nominal groups with multiple modifiers, while English often relies on sequences of premodifying nouns and adjectives to achieve syntactic compression. In both cases, the surface linear arrangement conceals a hierarchical internal structure that must be unpacked through conscious analysis. The ability to identify the semantic core of such groups and to determine

the scope and hierarchy of modifiers constitutes an important component of grammatical awareness.

Another area that benefits from conscious contrastive analysis is the system of verbal categories. Although both English and German possess rich tense and aspectual resources, their distribution and functional load differ significantly. English makes extensive use of periphrastic forms to encode aspectual and temporal distinctions, whereas German relies more heavily on contextual interpretation and on a more limited set of morphological tense forms. Comparing these systems encourages learners to reflect on the relationships among form, meaning, and function rather than memorising isolated paradigms.

From a didactic perspective, treating grammatical structure as an object of conscious analysis implies a rethinking of typical learning tasks. Instead of focusing exclusively on form reproduction or gap-filling, instruction should systematically include tasks that require learners to explain, justify, and compare grammatical choices. Such tasks may involve structural parsing of sentences, identification of syntactic dependencies, comparison of parallel constructions in English and German, and reconstruction of implicit grammatical relations in compressed academic texts.

Importantly, this approach does not contradict the goal of developing fluent and automatic language use. On the contrary, conscious analysis provides a cognitive foundation for more stable and flexible grammatical control. By repeatedly engaging in analytical operations, learners gradually build more differentiated and reliable mental representations of grammatical structure, which can later support faster, more accurate processing in real communicative situations.

Thus, presenting grammatical structure as an object of conscious analysis may be seen as a bridge between declarative knowledge of language and procedural mastery of linguistic forms. In the context of learning English and German, the contrastive perspective enhances this process by sharpening learners' sensitivity to structural variation and by fostering a habit of reflective, structurally informed language processing.

Results. The study has demonstrated that treating grammatical structure as an object of conscious analysis represents a theoretically grounded and methodologically productive approach to learning English and German in philological education. Rather than being reduced to a set of automatised patterns or prescriptive rules, grammar is shown to function as a structured system of relations that requires reflective interpretation and analytical processing.

The analysis has confirmed that conscious attention to grammatical structure enhances learners' ability to identify syntactic relations, interpret morphological marking, and reconstruct the internal organisation of complex utterances. The contrastive perspective, based on comparisons between English and German, has been shown to be particularly effective in fostering grammatical awareness, as it directs learners' attention to different ways of encoding grammatical relations, thereby strengthening their sensitivity to structural variation across languages.

It has been argued that the pedagogical value of conscious grammatical analysis lies not in isolated rule explanation, but in systematic engagement with grammatical structure as an object of inquiry. Such engagement supports the development of stable, differentiated mental representations of grammatical form and contributes to more accurate and flexible language processing at advanced stages of learning.

From a broader perspective, the proposed approach helps to bridge the gap between declarative knowledge about language and procedural mastery of linguistic forms. By integrating analytical reflection into the learning process, students acquire not only greater control over grammatical structures but also a deeper understanding of the principles underlying their use.

The aim of the study has been achieved, as the role of grammatical structure as an object of conscious

analysis has been substantiated, and the didactic potential of the contrastive approach has been demonstrated. The results obtained through descriptive, analytical and contrastive methods confirm that conscious grammatical analysis enhances grammatical awareness and analytical language processing.

As for prospects for further research, future studies may empirically investigate the impact of conscious grammatical analysis on various aspects of language proficiency, including reading comprehension, academic writing, and syntactic processing speed. Another promising direction is the development and evaluation of instructional models that systematically integrate contrastive analysis into advanced grammar teaching. Such research would enable refinement of the theoretical assumptions outlined in the present study and assessment of their practical effectiveness across diverse educational contexts.

Bibliography:

1. Larsen-Freeman D. *Teaching grammar. Teaching English as a second or foreign language* / ed. by M. Celce-Murcia, D. Brinton, M. Snow. 4th ed. Boston : National Geographic Learning, 2014. P. 256–270.
2. König E., Gast V. *Understanding English-German contrasts*. 4th ed. Berlin ; Boston : De Gruyter, 2018. 374 p. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110395115>
3. Biber D., Conrad S., Reppen R. *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 300 p.
4. Schmidt R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*. 1990. Vol. 11, No. 2. P. 129–158. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
5. Carter R. Language awareness. *ELT Journal*. 2003. Vol. 57, No. 1. P. 64–65. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/57.1.64>
6. Ellis R. *The study of second language acquisition*. 2nd ed. Oxford : Oxford University Press, 2008. 824 p.
7. James C. *Contrastive analysis*. London: Longman, 1980. 220 p.

References:

1. Larsen-Freeman, D. (2014). Teaching grammar. In M. Celce-Murcia, D. Brinton, & M. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed., pp. 256–270). National Geographic Learning.
2. König, E., & Gast, V. (2018). *Understanding English-German contrasts* (4th ed.). De Gruyter.
3. Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge University Press.
4. Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
5. Carter, R. (2003). Language awareness. *ELT Journal*, 57(1), 64–65. <https://doi.org/10.1093/elt/57.1.64>
6. Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
7. James, C. (1980). *Contrastive analysis*. Longman, 1980. 220 p.

Дата першого надходження статті до видання: 20.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ БІОГРАФІЧНИХ ВІДОМОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У 5–7 КЛАСАХ

Попова Олена Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології

Київського національного лінгвістичного університету

ORCID ID: 0000-0003-2858-5728

Web of Science Researcher ID: IXN-3948-2023

У статті актуалізовано проблему інтеграції біографічних відомостей про письменників у процес шкільного вивчення української літератури на пропедевтичному етапі (5–7 класи). В умовах упровадження компетентнісного підходу та концептуальних засад Нової української школи виявлено суперечність між усталеною шкільною практикою та сучасними науково-методичними настановами, які орієнтують на формування компетентного читача, здатного до глибокого екзистенційного діалогу. Аналіз емпіричних даних засвідчив, що значна частина вчителів традиційно подає життєпис на початку уроку як підготовку до читання тексту. Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні доцільності першого знайомства з біографією письменника безпосередньо на етапі роботи над художнім текстом та моделюванні навчальних ситуацій для інтеграції фактів життєпису в процес аналізу твору. Методологічною основою розвідки слугують положення компетентнісно-діяльнісного підходу та екзистенційно-діалогічної концепції. У процесі дослідження використані теоретичні (для осмислення наукової літератури) та емпіричні (для діагностування стану проблеми та моделювання) методи дослідження. Наукова новизна одержаних результатів полягає у доведенні, що зміна місця біографії на уроці змінює її дидактичну функцію. Запропоновані прийоми мають практичне значення: 1) життєпис для розуміння прихованих мотивів літературних персонажів; 2) професійний та соціальний досвід автора для пояснення естетики й специфіки тексту; 3) особиста життєва історія митця для емоційного відгуку (катарсису) читача; 4) життєве кредо письменника як аргумент у читацькій дискусії. Змодельовані ситуації сприяють створенню «ефекту присутності» митця, формують органічний зв'язок між життям і творчістю та перетворюють учня-підлітка на активного реципієнта. Зроблено висновок, що контекстний аналіз життєпису стимулює пізнавальний інтерес молодших підлітків. Перспективною є подальша деталізація методичного інструментарію для роботи у 8–9 класах та наскрізних тем.

Ключові слова: життєпис письменника, біографічні відомості українська література, методика навчання літератури, 5–7 класи, компетентний читач.

Popova Olena. Methodological principles of integrating biographical details into literary text analysis in Ukrainian literature lessons in grades 5–7

The article addresses the issue of integrating writers' biographical details into the Ukrainian literature curriculum at the propaedeutic stage (grades 5–7). Amidst the implementation of the competence-based approach and the conceptual principles of the New Ukrainian School, a contradiction has been identified between modern pedagogical guidelines—aimed at shaping a competent reader capable of profound existential dialogue—and conventional school practices. Empirical data analysis reveals that a significant proportion of teachers traditionally introduce biographies at the beginning of the lesson as a preliminary step to reading the text. The study aims to scientifically substantiate the effectiveness of introducing the writer's biography directly during the literary text analysis and to model learning situations for integrating biographical facts into this process. The methodological framework is grounded in the principles of the competence-activity approach and the existential-dialogic concept. The research employs theoretical methods (to review academic literature) and empirical methods (to diagnose the current state of the problem and design models). The scientific novelty of the results lies in proving that shifting the timing of the biography within the lesson transforms its methodological function. The proposed methods hold practical value: 1) using the biography to decode the hidden motives of literary characters; 2) applying the author's professional and social experience to explain the text's aesthetics and distinct features; 3) leveraging the artist's personal life story to elicit the reader's emotional response (catharsis); 4) utilizing the writer's life credo as a persuasive argument in a reader's discussion. The modeled situations generate an “effect of presence” of the artist, ensure an organic link between their life and work, and transform the adolescent learner into an active recipient. The study concludes that the contextual analysis of a biography significantly stimulates the cognitive interest of younger adolescents. Developing detailed methodological tools for grades 8–9 and exploring cross-cutting themes are outlined as promising directions for future research.

Key words: writer's biography, biographical information, Ukrainian literature, literature teaching methodology, grades 5–7, competent reader.

Вступ. Важливість біографічного контексту для розуміння художнього твору є загальноновизною в методиці шкільного навчання української літератури. Проте обсяг і місце біографічних відомостей про письменників у системі роботи над твором потребують свого переосмислення та увідповіднення із завданнями форму-

вання компетентного читача, який здатен до інтерпретації, рефлексії та екзистенційного діалогу з автором.

Особливість вивчення біографічних відомостей про письменників у 5–7 класах суттєво відрізняється від підходів, що застосовуються у 8–9 класах. Попри те, що 5–6 класи належать до адаптаційного циклу, а 7 клас

є першим роком базового предметного навчання, їх об'єднує спільний тематично-проблемний та тематично-жанровий принципи побудови навчального матеріалу [1, с. 3; 2, с. 3; 3, с. 5]. З огляду на це біографічні відомості про митців у 5–7 класах вводяться на спільних засадах: вони підпорядковані проблематиці конкретного розділу, а довідки про авторів рекомендовано подавати стисло, акцентуючи увагу лише на тих фактах, що здатні зацікавити підлітків [4, с. 4]. Натомість у 8–9 класах вивчення літератури ґрунтується на історико-хронологічному та хронологічно-стильовому принципах, що передбачає ширший літературознавчий контекст [3, с. 5; 4 с. 3]. Важливо наголосити, що автори програм та дослідники-методисти (Т. Яценко, О. Служук) наголошують на необхідності відмови від «біографії як довідки» до читання твору: робота над біографічними відомостями має здійснюватися переважно під час аналізу художнього тексту або після його опрацювання [3, с. 8]. Залучення біографічного контексту повинно не перешкоджати сприйняттю тексту, а максимально сприяти розкриттю його ідейно-художнього змісту, перетворюючи життєві факти автора на психологічний ключ до мотивації героїв або на інструмент для екзистенційного діалогу читача з митцем.

Вивчення методичних та дидактичних матеріалів, розміщених учителями-практиками на відкритих ресурсах, спостереження за практикою навчання та бесіди із студентами-практикантами у Ліцеях № 112 та № 258 м. Києва підтверджують суперечність між реальною шкільною практикою та настановами авторів сучасних програм з української літератури. Традиційно на уроках літератури у 5–7 класах біографічним відомостям відводять місце на початку уроку, до знайомства з текстом. Це перетворює життєпис на «преамбулу» або «вступ» і часто не створює природної читацької мотивації, особливо в ситуаціях, де учні залишаються пасивними слухачами слова вчителя або глядачами слова вчителя, що супроводжується з презентацією. Хоча й спостерігається тенденція відходу від сухого фактажу біографічних відомостей, проте в розробках уроків усні монологи учителів переважають, а факти життєписів залишаються хоч і почутими, проте неопрацьованими: дати, географічні назви, деталі досвіду виголошені до знайомства з текстом існують окремо від сприйняття художнього твору. Окрім того, подекуди спостерігається практика перевірки механічного запам'ятовування біографічних відомостей, невмотивованих твором та новим читацьким досвідом. Така ситуація засвідчує брак методичної готовності вчителів до вибору не лише обсягу та фактів біографії для ознайомлення учнів, а й місця та прийомів інтерпретації сторінок життєписів у єдності з аналізом твору.

Для сучасної літературної освіти, як показує наш досвід, важливими є уникнення видів робіт, що відірвані від тексту, запобігання пасивному засвоєнню інформації та пошуку форм роботи, що дозволяють використовувати потужний потенціал біографії як засобу для морального та світоглядного розвитку, досягнення емоційного відгуку читача та реалізації діалогу читача з твором

та автором. Виявлено також розбіжність між прогресивними методичними настановами (орієнтація на формування компетентного читача та екзистенційний діалог) та усталеною шкільною практикою (вивчення біографії як «преамбули» і пасивне засвоєння неінтегрованих фактів) зумовлює потребу в розробці та науковому обґрунтуванні конкретних методичних рішень щодо місця, обсягу та форм роботи з біографічними відомостями, які б забезпечили їх безпосередній зв'язок з художнім текстом та реалізацію ціннісного потенціалу життєпису.

Мета статті – науково обґрунтувати доцільність першого знайомства із біографічними відомостями про письменника на етапі роботи над художнім текстом та продемонструвати методичні прийоми вибору місця, обсягу та способів інтеграції фактів біографій письменників для забезпечення зв'язку життєпису з аналізом художнього тексту у 5–7 класах та сприяють формуванню компетентного читача, здатного до екзистенційного діалогу з автором.

Матеріали та методи. Методологічною основою дослідження слугували концептуальні положення компетентісно-діяльнісного підходу в літературній освіті; наукові засади екзистенціально-діалогічної концепції вивчення життєпису письменника (Г. Токмань); методичні принципи нерозривної єдності вивчення біографії та творчості (Н. Волошина, Є. Пасічник).

Для досягнення поставленої мети було застосовано комплекс теоретичних та емпіричних методів дослідження. Теоретичні методи (аналіз, синтез, систематизація та узагальнення) використані у критичному осмисленні науково-методичної літератури, виокремленні провідних принципів роботи з біографією та формуванні авторських прийомів інтеграції життєпису в роботу над твором. Емпіричні методи дослідження: 1) спостереження та бесіди використані для діагностування суперечності між теоретичними настановами та реальною шкільною практикою вивчення біографії; 2) аналіз педагогічного досвіду (зокрема, контент-аналіз методичних матеріалів з відкритих ресурсів) – для виявлення усталених форм роботи та їхньої типової структури.

Об'єктом аналізу слугували конспекти уроків, презентації та розробки для 5–7 класів, розміщені на платформі «На Урок»; 3) метод моделювання – для розробки та обґрунтування видів роботи з біографічними відомостями. На основі емпіричних даних було відібрано біографічні факти, які вчителі-практики у своїх конспектах та матеріалах подають до тексту, і на цьому матеріалі змодельовані ситуації з метою продемонструвати авторські приклади доцільного використання сторінок життєписів на етапі аналізу художнього твору.

Результати. Проблема завдань, обсягу та місця вивчення біографічних відомостей про письменника в шкільному курсі літератури залишається однією з найдискусійніших у сучасній лінгводидактиці. Ю. Ковбасенко зауважував, що оскільки безумовним центром літературної освіти виступає художній твір, то біографічні відомості про письменника є певною периферією в методичній науці [5]. Сучасна практика навчання життєписів спирається на класичні праці

Є. Пасічника, Н. Волошиної та Г. Токмань. Зокрема, Н. Волошина та Є. Пасічник обґрунтували необхідність вивчення біографії митця в нерозривній єдності з його творчістю та історичною епохою, а також розглядали ознайомлення з життєписом як обов'язковий етап естетичної та психологічної підготовки учнів до сприйняття художнього тексту [6; 7]. Зі свого боку, Г. Токмань у межах екзистенціально-діалогічної концепції обґрунтувала п'ять провідних принципів вивчення біографії: історизму, фактуальності, психологізму, екзистенційності та естетизму [8]. Окреслені вище концептуальні положення методики навчання української літератури залишаються цілком актуальними й сьогодні, проте, в реаліях Нової української школи потребують реалізації з позиції компетентісно-діяльнісного підходу, який, як наголошує В. Шуляра, зміщує фокус із ознайомлення та репродуктивного відтворення фактів на активну читацьку діяльність, формування особистісних ціннісних орієнтирів та життєвих компетентностей учнів на прикладі унікального досвіду письменника [9].

Мінімізація обсягу біографічних відомостей про письменника та визначення їхнього оптимального змісту як методичні проблеми зумовлені пропедевтичним етапом літературної освіти (5–7 класи), де детальне вивчення життєписів є недоцільним з огляду на вікові особливості читачів, тому обсяг біографічних даних має обмежуватися найлаконічнішими або найцікавішими фактами, що мають прямий зв'язок із сприйняттям та розумінням твору. В умовах упровадження компетентісного підходу науковці все частіше звертаються до методів контекстного аналізу, який передбачає дозоване залучення біографічного аспекту безпосередньо під час роботи над текстом для цілісного розуміння зв'язку між сюжетом та реальним життям автора [8]. Беремо до уваги позицію Є. Луців та Н. Сорокіної, що такий підхід зумовлює необхідність перегляду традиційних форм роботи з життєписом митця, особливо на пропедевтичному етапі (5–7 класи), де психолого-вікові особливості молодших підлітків вимагають інтерактивних та інноваційних форматів [10].

Опрацювання актуальних досліджень засвідчує, що проблема органічної інтеграції життєпису письменника в шкільний аналіз художнього тексту залишається недостатньо розробленою. Як слушно наголошує О. Семенов [11], в умовах сучасних викликів місія філологічної освіти переосмислюється, і ключовим завданням стає фахово-методична підготовка вчителя, здатного формувати читацьку грамотність учнів на засадах компетентісного та текстоцентричного підходів. Проте попри значну увагу науковців (О. Семенов, О. Слижук, В. Шуляр, Т. Яценко) до проблеми формування читацької компетентності та розроблення інноваційних підходів до побудови уроку (Є. Луців, Г. Островська, Н. Сорокіна), спостерігається невідповідність реальної шкільної практики настановам авторів сучасних програм [9; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 10]. Зокрема, потребує деталізації методичний інструментарій для визначення місця та мінімізації обсягу біографічних відомостей у 5–7 класах, який би допоміг учителю подолати тра-

дицію формалізованих «біографічних довідок» і сприяв перетворенню учня з пасивного слухача на активного реципієнта. Спираючись на рецептивно-естетичну теорію та концепцію «імпліцитного читача» (подаємо за О. Слижук) вбачаємо потребу в моделюванні роботи, яка б забезпечувала ефективний зв'язок біографії з текстом та стимулювала молодших підлітків до глибокого екзистенційного діалогу з автором [14].

Спираючись на науково-методичні принципи вивчення життєпису, розроблені вченими-методистами (зокрема Г. Токмань та Є. Пасічник), пропонуємо у 5–7 класах біографічні факти життєписів письменників і письменниць інтегрувати у роботу над художнім твором: відомості про автора/ку переважно вводити або під час аналізу художнього тексту або на завершальному етапі роботи над твором. Якщо ж з творами автора/ки учні вже працювали і мають попередній читацький досвід, то робота з біографічним матеріалом може бути розсередженою, зокрема, на етапі підготовки до читання художнього твору забезпечується актуалізація життєвого досвіду учнів-читачів, а на етапі аналізу – розширення та поглиблення образу письменника в сприйнятті підлітків. У нашій роботі оминаємо особливості опрацювання біографічних фактів із життя Тараса Шевченка, Лесі Українки, з їхніми творами учні зустрічаються ще в початковій школі і щороку обсяг відомостей розширюється – такі життєписи для кожного етапу літературної освіти потребують спеціального опрацювання.

Перенесення життєпису з початку уроку на етап роботи з текстом кардинально змінює функцію біографічного матеріалу: з традиційної «преамбули» біографія перетворюється на інструмент розкодування сенсів твору. Залучення біографії на етапі аналізу реалізує методичні принципи зв'язку життя і творчості, психологізму та екзистенційності: така робота розкриває внутрішні спонуки вчинків, письменник постає як унікальна особистість, яка робила вільний вибір у жорстких обставинах. Знайомство із сторінками життєпису письменника може стати і кульмінацією розуміння художнього образу, і потужним емоційним фіналом роботи над твором.

На уроці літератури в момент найглибшого занурення в текст створюються навчальні ситуації для осягнення мотивів героїв, причин їхніх страхів чи виборів і факт із життя автора стане кульмінаційною точкою в аналізі – миттю осягання («ага-ефектом»). Учні-читачі спершу зустрінуться із проблемою та вчинком героя в тексті твору і лише потім дізнаються, що письменник наділив його власним досвідом чи переконаннями, так біографія стає ключем до розв'язання конфлікту.

У навчанні літератури у 5–7 класах біографія може виступати психологічним ключем до пояснення внутрішніх мотивів героїв. Ця позиція відповідає засадам принципу психологізму. Факти з дитинства письменника, його особистий досвід, життєві випробування, іноді травми, втрати, використовуються для того, щоб учень-читач міг глибше зануритися в світ твору та дійти до власної інтерпретації, чому персонажі діють саме так, а не інакше. Вдаючись до розповідей про внутрішні мотиви автора, про те, *«чим боліла душа»*, вчителю варто

уникнути дидактичної оповіді та нав'язливих паралелей фактів життя з твором – важливо, щоб такі паралелі, припущення чи висновки робив сам учень-читач. Варто створювати навчальні ситуації уроку, де біографія стає одним із інструментів психологічного аналізу образу. Наприклад, під час дослідження мотивів Павлуся (який шукає справедливості та рятує родину) доцільне знайомство семикласників з фактами сирітства та фахом адвоката-захисника Андрія Чайковського, зокрема самостійне зіставлення відданості героя з фактами реального сирітства та правозахисною адвокатською діяльністю самого автора, спонукатиме читачів до осмислення життєвих ідеалів письменника, які втілилися в його персонажі.

Під час вивчення життєпису доцільно розкрити «внутрішнє спонукання вчинків», «те, що було в поєтовому серці, як рухалася його думка». Пояснення психологічних мотивів героя через особисті травми автора можливе, коли життєрадісність або глибина тексту виростає з особистого болю письменника. Наприклад, аналізуючи світлі, веселі пригоди героїв Всеволода Нестайка, п'ятикласники переживають справжнє емоційне потрясіння, коли раптом дізнаються, що батька письменника вбили в концтаборі, а його власне дитинство понівечили голод та війна. Кульмінацією стає зізнання самого Нестайка: *«Коли я став по-справжньому дорослим, мені страшенно захотілося повернутись назад у дитинство – догратися, досміятися, добежкетувати...»*. Це повністю пояснює феномен оптимізму в його дитячих повістях. Схожий ефект виникає і під час вивчення історичного твору Володимира Рутківського. Розкриваючи сміливість малих героїв-козаків, учні вибудовують цікаві паралелі, коли дізнаються, що у 4 роки сам автор відвойовував свої іграшки, тікаючи від поліція під німецькими кулями, і від переляку заговорив віршами. Важливо наголосити, що варто запобігати ситуації, коли біографічні довідки учні слухають чи читають і не використовують у подальшій роботі над твором. Відібрані для ознайомлення факти з життя авторів мають стати матеріалом для обговорень, пізнавальних, пошукових та дослідницьких завдань, мають використовуватися для читачької інтерпретації та рефлексії.

Життєві деталі важливі для розкодування складної символіки та метафор: на етапі аналізу учні досліджують незрозумілі або глибокі образи, і біографія дає їм поштовх до читачької інтерпретації-розгадки. Варто уникати формалізованих довідок про автора на початку уроку, адже в момент найглибшого занурення в текст, коли учні намагаються зрозуміти мотиви персонажів, причини їхніх страхів чи приховані символи, влучно наведений факт із життя автора створює емоційний спалах (мить осяяння), який нерозривно пов'язує вигаданий світ із реальною долею митця. Наприклад, під час роботи над повістю Оксани Радущинської «Метелики в крижаних панцирах» учні досліджують стан головної героїні Яни, виписуючи слова-маркери страху та радості. Кульмінацією може стати момент розкриття життєвої історії самої авторки, яка пересувається на кріслі колісному. Ця інформація стає поштовхом до розкодування символіки твору: «крижаний панцир» – це фізичні обмеження

(візок) та страх перед соціумом, а «метелик» – символ живої, вразливої душі, що прагне повноцінного життя.

Спіраючись на принцип естетизму, досвід автора (професійний та життєвий) розглядаємо як основу естетики твору. Така робота передбачає наведення життєвих фактів для розкриття «секретів майстерні» митця. У роботі над твором важливі навчальні ситуації, де підліток може спостерігати, що письменник живе водночас у реальному світі і у світі своїх героїв. Учень-читач може робити свої припущення, як таланти автора, не лише письменницькі, нелітературні професії чи соціальний досвід вплинули на художні деталі, стиль чи жанр твору. Так, на етапі аналізу яскравих, «кольорових» описів магічного світу в повісті Катерини Штанко «Драconi, вперед!» вводиться факт про те, що вона передусім відома художниця-ілюстраторка, а багатий досвід роботи Андрія Кокотюхи (муляр, збиральник меблів, різноробочий, журналіст) може допомогти в інтерпретації особливої деталізації та реалістичності сцен в детективі.

Використання життєпису як підсумкового етапу роботи над твором суголосне принципу екзистенційності. Г. Токмань наголошувала, що вивчення біографії має екзистенційне значення: читачі знайомляться з тим, як митець йшов до своєї мети, який шлях обрав, як робив свій вибір навіть у дуже жорстких історичних обставинах [8]. Якщо життєпис (особливо його драматичні, трагічні чи світоглядні сторінки) подавати на завершальному етапі роботи над твором, то це сприяє сильному емоційному відгуку (катарсису): життя автора стає фінальним акордом, підтверджує істинність написаного і посилює значущість сенсів прочитаного.

Біографічний факт (часто трагічний), який подається на етапі рефлексії, здатен викликати в учнів сильний емоційний відгук (катарсис), і показати, що текст є глибоко вистражданим. Наприклад, після роботи над ліричною піснею «Моя Україна» Михайла Ткача, учням пропонуються факти про Голодомор, сиротинець та хвороби письменника. Така робота змінює сприйняття пісні, і до осмислення високих патріотичних мотивів додаються ще й глибокі особистісні. Зустріч з життєписом автора може стати частиною читачької рефлексії, така робота відповідає принципу екзистенційності, за якого митець розглядається як унікальна особистість, яка робила складний екзистенційний вибір в жорстких обставинах.

Відмова від традиційного знайомства з біографією автора до читання твору зумовлена потребою розглядати життєпис як історію становлення і формування світогляду, таким чином життєве кредо автора стає партнером у читачькій дискусії. Подання фактів біографії, документів, цитат, що розкривають його переконання, допомагають досягнути філософію митця, безпосередньо під час вирішення проблемного питання стає підґрунтям для сприйняття автора як «живого співрозмовника», а його авторська позиція допомагає сформулювати ідеї твору. Так, під час опрацювання сюжету повісті «Хто зважиться – вогняним наречеться» учні можуть співставити факти життя Олеса Бердника як правозахисника-дисидента та співзасновника Української Гельсінської групи, зокрема, його життєве

кредо «Не можуть бути народи вільними, допоки душі людські в полоні» з ідеєю художнього твору.

Біографія на уроці може стати фінальним аргументом у вирішенні морально-етичного конфлікту у проблемній ситуації, де автор стає партнером у дискусії. Такі ситуації перетворюють роботу з біографічними відомостями з механічного запам'ятовування дат на живий екзистенційний діалог читача з митцем. Завдяки цьому письменник перестає бути прізвиськом з підручника, а його особистий життєвий досвід слугує найсильнішим доказом істинності того, що написано в творі. Наприклад, обговорюючи повість Лесі Ворониної «Таємне товариство боягузів...», учні вирішують проблемне питання: «чи можна вважати боягузство лише негативною рисою і як побороти свої страхи?». У кульмінаційний момент дискусії вчитель «запрошує» в розмову саму авторку, яка працювала журналісткою і глибоко розуміє школярів, її цитата про те, що страх – це шанс стати сильнішим стає аргументом під час дискусії про те, чи може боягузство бути корисним.

Висновки. Проведений аналіз наукових джерел та практичних матеріалів вчителів, моделювання навчальних ситуацій дозволяє визначити доцільним і необхідним перенесення ознайомлення з біографічними відомостями про письменників у 5–7 класах із традиційного етапу «преамбули» (до читання) на етап аналізу або рефлексії (після читання). Щоб занурити підлітка-читача в художній світ письменника для вибору біографічних фактів, деталей доцільне використання низки прийомів: 1) біографічні відомості про письменника розглядати як психологічний

ключ до мотивації героїв, 2) професійний та життєвий досвід автора як основу естетики твору; 3) особистий біль митця як емоційний відгук читача; 4) життєве кредо автора як партнер у читацькій дискусії. Визначеними прийомами не обмежується методичний пошук, проте вважаємо, що ці чотири дозволяють учителеві перебудувати процес навчання літератури, уникнути «біографії як довідки», від традиційної преамбули до читання твору перейти до «екзистенційного діалогу», коли знання про життя автора стає інструментом для розв'язання проблем твору. Зауважимо, для роботи у 5–7 класах важливим є вибір деталей, фактів біографії та фокус-підхід до роботи з ними. Організація опрацювання біографічних відомостей про письменників після зустрічі читача з текстом дозволяє зробити життєписи письменників пізнанням художнього твору, а знання життєвих історій митців частиною досвіду читача, підґрунтям для читацьких інтерпретацій та рефлексій.

Перспективи подальших наукових досліджень пов'язані з необхідністю деталізації та розширення розробленої моделі роботи. Зокрема, актуальною є детальна розробка методичного інструментарію інтеграції біографічних відомостей для 8–9 класів, де вивчення літератури ґрунтується на історико-хронологічному принципі. Окремої уваги потребує опрацювання спеціальних методичних рішень для вивчення біографічних фактів із життя письменників, твори яких вивчаються щороку. Крім того, важливим наступним кроком є практична апробація та широкомасштабний педагогічний експеримент для верифікації ефективності запропонованих методичних підходів.

Література:

1. *Українська література. 5–6 класи* : модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / В. П. Архипова, С. І. Січкач, С. Б. Шило. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (наказ МОН від 12.07.2021 № 795). 27 с.
2. *Українська література. 5–6 класи* : модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / Т. О. Яценко, В. І. Пахаренко, О. А. Слижук, І. А. Тригуб, Т. Б. Качак, В. В. Кизилова, Л. М. Овдійчук, С. О. Дячок, В. М. Макаренко. У редакції 2023 року. 57 с.
3. *Українська література. 7–9 класи* : модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / Т. Яценко, В. Пахаренко, О. Слижук, І. Тригуб. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (наказ МОН від 24.12.2024 № 1787). 2024. 103 с.
4. *Українська література. 7–9 класи* : модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / авт. О. В. Заболотний, О. В. Слоньовська, І. В. Ярмутьська. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (наказ від 01 грудня 2023 року № 1466). 2023. 72 с.
5. Ковбасенко Ю. І. Біографія письменника і викладання літератури. *ПостМетодика*. 2006. № 6 (70). С. 6–17.
6. *Наукові основи методики літератури* : навчально-методичний посібник / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
7. Пасічник Є. А. *Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах*. Київ : Ленвіт, 2000. 384 с.
8. Токмань Г. Л. *Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція*. Київ : Міленіум, 2002. 560 с.
9. Шуляр В. І. *Ноомодель інтелігентного читача*. Миколаїв : Центр редакційно-видавничої діяльності МОШПО, 2024. 112 с.
10. Сорокіна Н., Луців Є. Інноваційні форми організації навчання української літератури учнів 7 класу середньої школи. *Ars Linguodidacticae*. 2021. Т. 8, № 3. С. 32–43.
11. Семенов О. М. Підготовка вчителя української філології в умовах війни: європейські пріоритети та національний досвід. Trends in the development of philological education in the era of digitalization: European and national contexts: Scientific monograph. Scientific monograph. Riga, Latvia : "Baltija Publishing". 2023. С. 683–711. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-303-3-31>
12. Слижук О. Реалізація компетентнісного підходу в процесі навчання української літератури в 5–7 класах. *Проблеми сучасного підручника*. 2024. Вип. 33. С. 228–237. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-303-3-31>

13. Яценко Т. О. Формування читацької грамотності учнів у системі шкільної літературної освіти: психолого-педагогічний аспект. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип. 79, № 2. С. 214–218. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.2.46>
14. Слизук О. Розвиток наскрізних умінь учнів-читачів у процесі вивчення сучасної української літератури у 5–7 класах. *Український педагогічний журнал*. 2025. № 2. С. 166–174. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-166-174>
15. Yatsenko T., Slyzhuk O., Hohol N., Hrychanyk N., Kleimenova T. Contextual study of modern literature as a leadership strategy for developing core competencies in 5th-7th graders. *International Journal of Organizational Leadership*. 2025. Vol. 14 (First Special Issue). P. 497–507. DOI: <https://doi.org/10.33844/ijol.2025.60496>
16. Ostrovska G. The technological approach to the studying of literature in school. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2020. Vol. 3, № 64. P. 24–30. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.3.3>

References:

1. Arkhypova, V. P., Sichkar, S. I., & Shylo, S. B. (2021). *Modelna navchalna prohrama "Ukrainska literatura. 5–6 klasy" dlya zakladiv zahalnoi serednoi osvity*. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy.
2. Yatsenko, T. O., Pakhareno, V. I., Slyzhuk, O. A., Tryhub, I. A., Kachak, T. B., Kyzlyova, V. V., Ovdychuk, L. M., Diachok, S. O., & Makarenko, V. M. (2023). *Ukrainska literatura. 5–6 klasy: modelna navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity*. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy.
3. Yatsenko, T., Pakhareno, V., Slyzhuk, O., & Tryhub, I. (2024). *Ukrainska literatura. 7–9 klasy: modelna navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity*. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy.
4. Zabolotnyi, O. V., Slonovska, O. V., & Yarmulska, I. V. (2023). *Ukrainska literatura. 7–9 klasy: modelna navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity*. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy.
5. Kovbasenko, Yu. I. (2006). Biografiya pysmennyka i vykladannya literatury [Biography of the writer and the teaching of literature]. *PostMetodyka*, 6(70), 6–17.
6. Voloshyna, N. Y. (Ed.). (2002). *Naukovi osnovy metodyky literatury: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Scientific foundations of literature methodology: educational and methodological manual]. Lenvit.
7. Pasichnyk, Ye. A. (2000). *Metodyka vykladannya ukrainskoi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh* [Methodology of teaching Ukrainian literature in secondary educational institutions]. Lenvit.
8. Tokman, H. L. (2002). *Metodyka vykladannya ukrainskoi literatury v starshiy shkoli: ekzistentsialno-dialohichna kontsepsiya* [Methodology of teaching Ukrainian literature in high school: existential-dialogic concept]. Milenium.
9. Shuliar, V. I. (2024). *Noomodel intelihentnoho chytacha* [Noomodel of an intelligent reader]. Tsentr redaktsiino-vydavnychoi diyalnosti MOIPPO.
10. Sorokina, N., & Lutsiv, Ye. (2021). Innovatsiyni formy orhanizatsii navchannya ukrainskoi literatury uchniv 7 klasu serednoi shkoly [Innovative forms of organizing the teaching of Ukrainian literature to 7th-grade students of secondary school]. *Ars Linguodidacticae*, 8(3), 32–43.
11. Semenog, O. M. (2023). *Pidhotovka vchytelya ukrainskoi filolohii v umovakh viyny: yevropeyski priorytety ta natsionalnyy dosvid* [Preparation of a teacher of Ukrainian philology in the conditions of war: European priorities and national experience] (pp. 683–711). <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-303-3-31>
12. Slyzhuk, O. (2024). Realizatsiya kompetentnisnoho pidhodu v protsesi navchannya ukrainskoi literatury v 5–7 klasakh [Implementation of the competence approach in the process of teaching Ukrainian literature in grades 5–7]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka* [Problems of a Modern Textbook], 33, 228–237. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-228-237>
13. Yatsenko, T. O. (2021). Formuvannya chytatskoi hramotnosti uchniv u systemi shkilnoi literaturnoi osvity: psykholoho-pedahohichnyi aspekt [Formation of students' reading literacy in the system of school literary education: psychological and pedagogical aspect]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy* [Scientific journal of the M. P. Drahomanov NPU. Series 5. Pedagogical sciences: realities and perspectives], 79(2), 214–218. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.2.46>
14. Slyzhuk, O. (2025). Rozvytok naskriznykh umiv uchniv-chytachiv u protsesi vyvchennya suchasnoi ukrainskoi literatury u 5–7 klasakh [Development of cross-cutting skills of student-readers in the process of studying modern Ukrainian literature in grades 5–7]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal* [Ukrainian Educational Journal], 2, 166–174. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-166-174>
15. Yatsenko, T., Slyzhuk, O., Hohol, N., Hrychanyk, N., & Kleimenova, T. (2025). Contextual study of modern literature as a leadership strategy for developing core competencies in 5th-7th graders. *International Journal of Organizational Leadership*, 14 (First Special Issue), 497–507. <https://doi.org/10.33844/ijol.2025.60496>
16. Ostrovska, G. (2020). The technological approach to the studying of literature in school. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 3(64), 24–30. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.3.3>

Дата першого надходження статті до видання: 23.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ СКЛАДНИК ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ – УКРАЇНСЬКИХ ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Семенов Олена Миколаївна,
доктор педагогічних наук, професор
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0002-8697-8602
Researcher ID: E-2994
Web of Science: E-2994-2018
SCOPUS: 57207763280

Грона Наталія Вікторівна,
доктор педагогічних наук, доцент
КЗ «Прилуцький гуманітарно-педагогічний
фаховий коледж імені Івана Франка»
Чернігівської обласної ради,
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
ORCID ID: 0000-0003-2578-2865
Web of Science Researcher ID: HMP-6350-2023
SCOPUS: 58882585600

У статті досліджено теоретичні та прикладні аспекти реалізації національно-культурного складника змісту професійної підготовки майбутніх учителів – українських філологів у контексті державотворчих процесів, воєнних та глобалізаційних викликів. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю формування мовно-культурної особистості вчителя, здатної до свідомої трансляції національних цінностей в цифровому освітньому просторі.

Уточнено сутність національно-культурного складника професійної підготовки майбутніх учителів як складну інтегративну характеристику особистості педагога, що охоплює систему знань про національну культуру й концептосферу української мови, усталені ціннісні орієнтації та фахові компетентності, спрямовані на утвердження української ідентичності й ефективну ретрансляцію етнокультурного коду в освітній практиці. Доведено, що в умовах воєнних реалій цей складник набуває стратегічного значення: мовна стійкість та ідентичність постають чинниками національної безпеки, а українська мова – інструментом культурного спротиву та захисту духовних кордонів.

Здійснено порівняльний аналіз освітніх програм Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка та Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Виявлено взаємодоповнювальні моделі його реалізації: краєзнавчо-дослідну та виховно-націєцентричну.

Окреслено потенціал інтерактивних методичних інструментів у формуванні особистісної позиції, критичного мислення й творчої самореалізації майбутніх учителів. Показано ефективність поєднання лінгвістичного аналізу, етимологічних розвідок і медіааналізу в осмисленні історії через мову та перехіді від репродуктивного до інтерпретаційного рівня навчання. Акцентовано на необхідності посилення цифрового й медіаосвітнього вимірів підготовки, зокрема через створення авторських подкастів, інтерактивних кейсів та візуалізації культурних концептів.

Ключові слова: воєнний час, мовна стійкість, національна ідентичність, національно-культурний складник, освітня програма, український філолог, професійна підготовка, цифровізація освіти.

Semenog Olena, Hrona Nataliia. National-cultural component of the content of professional training for future teachers – Ukrainian philologists under martial law

The article explores the theoretical and applied aspects of implementing the national-cultural component in the professional training of future Ukrainian philology teachers within the context of state-building processes, wartime, and globalization challenges. The relevance of the study is driven by the necessity to form a linguo-cultural personality of a teacher capable of consciously transmitting national values in the digital educational space.

The essence of the national-cultural component of professional training is clarified as a complex integrative characteristic of a teacher's personality. It encompasses a system of knowledge regarding national culture and the conceptual sphere of the Ukrainian language, stable value orientations, and professional competencies aimed at asserting Ukrainian identity and effectively retransmitting the ethnocultural code in educational practice. It is proved that in the realities of war, this component acquires strategic significance: linguistic resilience and identity emerge as factors of national security, while the Ukrainian language serves as a tool for cultural resistance and the protection of spiritual borders.

A comparative analysis of educational programs at Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko and National University "Chernihiv Collegium" named after T. H. Shevchenko was conducted. Complementary models of its implementation were identified – regional research and educational-nation-centric: a combination of regional context with intercultural dialogue.

The potential of interactive methodological tools in shaping the personal stance, critical thinking, and creative self-realization of future teachers is outlined. The effectiveness of combining linguistic analysis, etymological research, and media analysis in understanding history through language and transitioning from a reproductive to an interpretative level of learning is demonstrated. Emphasis is placed on the need to strengthen the digital and media education dimensions of training, particularly through the creation of original podcasts, interactive cases, and the visualization of cultural concepts.

Key words: *wartime, linguistic resilience, national identity, national-cultural component, educational program, Ukrainian philologist, professional training, digitalization of education.*

Вступ. В умовах цивілізаційного протистояння та боротьби за збереження державної суб'єктності роль учителя – українського філолога суттєво посилюється. В умовах російської агресії пріоритетного значення набувають цінності національної стійкості, що передбачають здатність держави, суспільства, особистості ефективно протистояти загрозам, адаптуватися до нових умов, зберігати функційність у кризових ситуаціях (Ж. Денисюк) [1]. Соціальний запит на формування громадянсько активної молоді, яка усвідомлює власну національну ідентичність у європейському контексті, зумовлює необхідність удосконалення змісту, форм, методів, засобів професійної підготовки майбутніх учителів.

Важливість національно-культурного компонента у змісті мовно-методичної підготовки актуалізує і сукупність чинників: соціолінгвістичних: потреба подолання наслідків тривалої лінгвоцидної політики та формування мовної стійкості; глобалізаційних: ризику розмивання національної самобутності; а також нормативних: оновлення професійних стандартів (2024–2025 рр.), відповідно до яких культурна та громадянська компетентності визначені як обов'язкові складники професійної майстерності вчителя.

Аналіз сучасної практики підготовки в закладах вищої педагогічної освіти дає підстави констатувати наявність низки суперечностей, зокрема, між суспільним запитом на вчителя-патріота, носія національних смислів і цінностей та реальним наповненням освітніх програм, дисциплін, що нерідко перевантажені теоретичним матеріалом без належного культурно-смислового контексту. Простежується також розрив між академічним знанням та його ціннісним осмисленням: в освітньому процесі недостатньо актуалізовано емоційно-смисловий зв'язок з історією слова; є невідповідність традиційних способів репрезентації національного контексту когнітивними і комунікативними особливостям студентів «цифрового покоління». В умовах воєнного часу ця проблема набуває особливої гостроти, оскільки саме мова стає простором культурного спротиву, маркером ідентичності та інструментом збереження національної пам'яті.

Матеріали та методи. Теоретико-методологічне підґрунтя дослідження становлять фундаментальні положення О. Потебні, викладені у працях «Думка і мова», «Естетика і поетика». Учений обґрунтував концепцію мови не лише як засобу передавання готової думки, а і як потужного інструменту її творення, увів поняття «внутрішньої форми слова» як осередку культурної пам'яті народу [2]. У цьому контексті мова постає механізмом формування національної свідомості, а слово – носієм історично зумовленого смислового коду.

Концептуального розвитку ці ідеї набули в наукових працях В. Кононенка («Етнолінгводидактика», «Мова у контексті культури», «Концептосфера української мови»), у яких визначено стратегічний вектор професійної підготовки майбутнього вчителя через опанування національної концептосфери. Учений доводив, що навчання мови має ґрунтуватися на опануванні культурних концептів (Доля, Слово, Родина) як смислових доміант української мовної картини світу [3; 4]. Важливими для нашого дослідження є також праці Г. Філіпчука [5] та М. Вовк [6], довідникові дослідження за ред. О. Горошкіної, у яких національно-культурний компонент окреслено як «складник мовної інформації (слова, фразеологізми), що містить відомості про національну культуру народу – носія мови» [7, с. 90], розкрито національно-культурний контекст освітньої політики, обґрунтовано значення національно-культурного складника змісту професійної підготовки майбутніх учителів в умовах воєнного часу.

Сучасний етап розв'язання проблеми пов'язаний із технологізацією, пошуком інструментів, здатних інтегрувати традиційні етнопедагогічні цінності в реалії інформаційної епохи. Ефективним засобом актуалізації національних смислів Н. Матвійчук та О. Петрошук називають медіаосвітні практики, які репрезентують культурний код у форматах, релевантних запитам сучасної молоді. Прикладом такої синергії є YouTube-канали («Етноосвіта», канал Педагогічного музею України), освітні проекти («Знай свою Україну» (EdEra), «Збережи свою ідентичність», «Історична спадщина української народної педагогіки») та електронні ресурси (ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського), віртуальні майстер-класи та медіарубрики («Музей Івана Гончара») [8]. Цифровий контент створює необхідне інформаційно-культурне середовище для реалізації прикладних стратегій, спрямованих на осмислення національної ідентичності.

Досягненню результативності в реалізації національно-культурного складника як фундаментальної основи змісту професійної підготовки майбутніх учителів – українських філологів у ЗВО сприяє освітнє партнерство. У межах угоди про науково-методичну співпрацю Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка та Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка реалізується міжрегіональний проєкт «Мовно-комунікативна компетентність фахівця: традиції, виклики, тренди». У публікаціях учасників проєкту акцентовано увагу на ціннісному вимірі мовної освіти. Доведено, що вивчення фразеології має відбуватися як цілісний процес декодування етнокультурних смислів (Н. Грона), у якому цифрові ресурси слугують дже-

релом автентичного контексту [9], а використання есе постає дієвим інструментом інтеграції медіаінформації у власну систему ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя (Н. Грона, О. Семеног [10]). Спільне дослідження національно-культурного складника професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у закладах вищої педагогічної освіти набуває стратегічного значення для збереження культурної ідентичності та зміцнення національної безпеки.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та методичне окреслення національно-культурного складника змісту професійної підготовки майбутніх учителів-філологів на прикладі міжрегіонального проєкту закладів Чернігово-Сумщини.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

- з'ясувати сутність та нормативно-правові засади реалізації національно-культурного складника у змісті професійної підготовки майбутніх учителів – українських філологів;

- здійснити порівняльний аналіз освітньо-професійних програм (ОПП) у Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка та Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка щодо відображення національно-культурного складника у змісті професійної підготовки;

- окреслити потенціал новітніх методичних інструментів у формуванні особистісної позиції, мовної стійкості, творчого мислення майбутніх учителів.

Матеріали та методи. Для досягнення мети та розв'язання завдань використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження. Теоретичні методи охоплюють аналіз, систематизацію та узагальнення нормативно-правових актів і наукових джерел для уточнення сутності національно-культурного складника професійної підготовки майбутніх учителів – українських філологів у сучасних соціокультурних координатах. Емпіричний складник реалізовано через контент-аналіз освітньо-професійних програм бакалаврів і магістрів зі спеціальності 014 «Середня освіта (Українська мова і література)» у Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка та Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка. Аналіз спрямовано на виявлення змістових маркерів національної ідентичності, культурних концептів та аксіологічних орієнтирів у програмах навчальних дисциплін. Прогностичні методи передбачали моделювання освітнього процесу, зокрема мовно-методичних дисциплін на засадах етнолінгвопедагогіки.

Результати. На основі аналізу, систематизації та узагальнення наукових джерел (С. Вітвицька, М. Вовк, Ж. Денисюк, Г. Філіпчук) уточнено сутність національно-культурного складника професійної підготовки майбутніх учителів філологічного фаху.

Передусім цей складник ґрунтується на формуванні аксіологічного світогляду вчителя, який, згідно з концепцією С. Вітвицької, становить фундамент «продуктивної» орієнтації педагога. Ідеться про стійку систему ціннісних орієнтацій та переконань, що дає змогу вчи-

телеві бути суб'єктом культури, здатним перетворювати об'єктивний культурний досвід на особистісно значущі смисли здобувачів освіти. В основу процесу покладено аксіосферу вчителя-філолога, цілісну сукупність професійних та національно зумовлених цінностей (педагогічний ідеал, повага до особистості, любов до українського слова), що забезпечують світоглядне зростання студента як майбутнього транслятора національних смислів [11].

В умовах сучасних соціокультурних викликів особливого значення набуває мовна стійкість. Спираючись на положення Л. Масенко, О. Ткаченка, словника «Методика навчання української мови» за ред. О. Горошкіної, трактуємо цей термін як свідомий акт особистісної та громадянської позиції, що засвідчує трансформацію мови із засобу комунікації у вищу життєву та національну цінність, форму інтелектуального спротиву, механізм самоідентифікації та стратегічний чинник національної безпеки [12; 13; 7].

Означені тенденції зумовлюють появу нових дидактичних акцентів, що передбачають переосмислення української мови як «мови-цита», ключового інструменту культурного захисту в кризових умовах. Національно-культурна підготовка учителя-філолога в епоху цифровізації посилюється важливістю такого складника, як інформаційна гігієна. Ідеться про здатність критично оцінювати інформаційні потоки, верифікувати дані, протидіяти дезінформації та маніпулятивним впливам. Таким чином, учитель постає гарантом інформаційної культури і захисником національного дискурсу.

Узагальнюючи викладене, на основі контент-аналізу та інтеграції наукових дефініцій національно-культурний складник змісту підготовки вчителя розглядаємо як складну інтегративну характеристику особистості майбутнього педагога. Вона охоплює систему фундаментальних знань про національну культуру й концептосферу української мови, усталені ціннісні орієнтації та фахові компетентності, спрямовані на утвердження української ідентичності й розвиток здатності ефективно ретранслювати етнокультурний код в освітній практиці. Таке розуміння дає можливість перейти від констатації культурного матеріалу до його активного використання як інструменту професійної діяльності вчителя-словесника.

Практична цінність національно-культурного складника у змісті мовно-методичних дисциплін реалізується через формування світоглядної позиції; розвиток ключових компетентностей (громадянської, мовно-комунікативної та культурної), а також здатності педагога застосовувати сучасні методики герменевтичного аналізу текстів і міждисциплінарні підходи до викладання (лінгвокраєзнавство, етнопсихолінгвістика). Реалізація національно-культурного складника змісту професійної підготовки майбутніх учителів спирається на чинну нормативно-правову базу України та міжнародні документи у сфері освіти.

Фундаментальне значення має Конституція України, яка закріплює статус української мови як державної (стаття 10) та визначає обов'язок держави щодо всебічного розвитку і функціонування української мови

в усіх сферах суспільного життя. Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) визначають стратегічні засади формування конкурентоспроможного людського капіталу; окреслюють вимоги до мови освітнього процесу [14; 15; 16; 17].

У Законі України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2022) поняття «національно-патріотичне виховання» та «громадянська освіта» окреслено як обов'язкові елементи освітнього процесу, спрямовані на подолання наслідків колоніального минулого [18]. Відповідні орієнтири відображено й у Стратегічному плані діяльності МОН України до 2027 р., який акцентує на поєднанні цифрової трансформації та національно-патріотичного складника в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення [19]. Важливим нормативним документом є також Професійний стандарт учителя та Професійний стандарт викладача закладу вищої освіти, які визначають розвиток мовнокомунікативної та культурної компетентностей як обов'язковий складник фахової підготовки [20; 21].

Міжнародний контекст реалізації національно-культурного компонента посилюється Рекомендаціями Європейського Парламенту (2018) щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя [22], де «культурну обізнаність та самовираження» віднесено до переліку базових компетентностей сучасної людини. Педагогічна Конституція Європи закріплює гуманістичні цінності та право на збереження культурної самобутності, що є фундаментальним для формування вчителя XXI століття [23]. Загальноєвропей-

ські рекомендації з мовної освіти (CEFR) пропонують інструментарій для оцінювання мовної компетентності, інтегруючи соціокультурний складник як невід'ємну частину володіння мовою [24].

Концепція «Нова українська школа» (2017) проголошує перехід від школи знань до школи компетентностей, де «спілкування державною мовою» та «обізнаність у сфері культури» є наскрізними змістовими лініями [25]. Державний стандарт базової середньої освіти (2020), Державний стандарт профільної середньої освіти (2024) конкретизують обов'язкові результати навчання, які передбачають не лише мовну грамотність, а й здатність інтерпретувати художні тексти як культурні феномени та носії національних смислів [26; 27]. Таким чином, нормативна база створює концептуальні умови для інтеграції національно-культурного складника в освітньо-професійні програми (ОПП).

З метою з'ясувати наявність національно-культурного складника у професійній підготовці майбутніх учителів – українських філологів було здійснено аналіз чинних на 2024–2025 рр. ОПП за спеціальністю 014 «Середня освіта (Українська мова і література)» в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка (СумДПУ) та Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (НУЧК імені Т. Г. Шевченка) [28; 29]. Прокоментуємо табл. 1.

Освітня програма СумДПУ зорієнтована на вивчення історико-культурного потенціалу Сумщини й містить низку дисциплін, спрямованих на формування національної свідомості майбутнього вчителя: «Фольклор», «Літературне краєзнавство», «Історія української мови» та ін. [28; 30].

Таблиця 1

Національно-культурний складник в освітніх програмах підготовки вчителів-філологів у СумДПУ та НУЧК

Параметр порівняння	СумДПУ	НУЧК
Мета програми	Підготовка вчителя на засадах загальнолюдських і національних цінностей	Забезпечення базової теоретичної й практичної підготовки вчителя
Ключові орієнтири	Формування культуромовної особистості; врахування історико-культурного потенціалу регіону	Оволодіння теорією й методологією лінгвістики та літературознавства; формування націєцентричної особистості
Практична підготовка	Фольклорно-краєзнавча практика; навчальна практика з української мови та літератури, англійської мови	Навчальна та виробнича (педагогічна) практики
Компетентності (ЗК/ФК)	Акцент на академічній культурі та інфомедійній грамотності	ЗК 2: Здатність формувати націєцентричну, патріотичну особистість
Специфічні інструменти	Лабораторії з літературного краєзнавства, академічної культури; ресурсні центри професійного розвитку вчителя	Естетичне виховання; патріотична та морально-етична виховна робота

Діяльність регіональної філологічно-краєзнавчої лабораторії передбачає проведення польових досліджень у межах фольклорно-краєзнавчої практики, вивчення творчої спадщини діячів, пов'язаних із регіоном (Олександр Олесь, Борис Грінченко, Пантелеймон Куліш), лабораторії з академічної культури та ресурсного центру професійного розвитку вчителя (до вересня 2024 р.) – укладання шкільних підручників з української мови для учнів 5–7 класів, виконання проєкту «Мовний форпост Сумщини».

Освітня програма передбачає також розвиток інтеркультурної компетентності. Зокрема, у 2024 р. студенти в межах курсу методики навчання української мови мали можливість проводити спільно з канд. пед.н., ст.викладачем М.Ячменик онлайн-заняття для українських дітей в Українській суботній школі в м. Гент (Бельгія). Отже, освітня програма спрямована на формування вчителя, здатного репрезентувати українську мовно-культурну традицію в міжнародному освітньому просторі.

Освітня програма НУЧК імені Т. Г. Шевченка вирізняється чітко окресленим націєцентричним вектором, зафіксованим на рівні загальних компетентностей (зокрема ЗК 2). У структурі фахових компетентностей посилено акцент на здатності вчителя здійснювати патріотичну та морально-етичну виховну роботу під час занять різних типів (ФК 1.2) [29].

Компаративний аналіз відомостей про самооцінювання освітніх програм (ОП) СумДПУ [30] та НУЧК імені Т. Г. Шевченка [31] констатує високий рівень інституційної готовності колективів до формування національної ідентичності майбутнього вчителя. Водночас виявлено специфічні методичні акценти, зумовлені структурою програм та регіональними освітніми традиціями. СумДПУ тяжіє до краєзнавчо-дослідної моделі, тоді як НУЧК імені Т. Г. Шевченка – до виховно-націєцентричної.

Особливістю програми СумДПУ є поєднання української та англійської філології, що формує національно-культурну компетентність через компаративний підхід. Українська ідентичність утверджується у діалозі з глобальним контекстом. Освітня програма НУЧК імені Т. Г. Шевченка зміщує акцент на фундаментальну українознавчу підготовку. Пріоритетом є формування мовної стійкості як чинника національної єдності, де вчитель постає передусім як охоронець літературного канону та мовної традиції.

Реалізація національно-культурного складника в епоху цифровізації є спільним вектором зростання: у СумДПУ орієнтуються на проєктну діяльність, а в НУЧК імені Т. Г. Шевченка активно впроваджуються практики «інформаційної гігієни». Програми використовують цифрові ресурси (віртуальні музеї, електронні бібліотеки) як інструменти актуалізації спадщини (див. табл. 2).

Таблиця 2

Порівняльний аналіз відомостей про самооцінювання освітніх програм (ОП) СумДПУ та НУЧК

Критерій порівняння	СумДПУ	НУЧК
Основний підхід	Міжкультурний	Етноцентричний, культурологічний
Ключовий інструмент	Проектна діяльність	Медіаграмотність, фольклористика
Мовний фокус	Етнолінгвістика, фахова мова	Мовна стійкість, діалектологія
Цифровізація	Створення медіаконтенту	Віртуальні музеї, інформаційна гігієна
Сприйняття мови	Мова як інструмент спротиву та стійкості	Мова як чинник національної єдності

Зіставлення освітніх програм свідчить про наявність взаємодоповнювальних стратегій реалізації національно-культурного складника: у СумДПУ – інтегративно-діяльнісна: спрямована на формування національної ідентичності через міжкультурний діалог, створення медіаконтенту, де мова постає динамічним інструментом культурного спротиву. Натомість модель НУЧК імені Т. Г. Шевченка орієнтована на фундаментальну культурологічну підготовку, де пріоритетом є збереження етнокультурного коду через фольклористику, діалектологію та цифрову архівацію спадщини [30; 31].

Об'єднуювальним чинником для обох освітніх програм є спрямованість на інтерактивні форми навчання, що не лише збагачують когнітивну сферу здобувачів, а й стимулюють до рефлексії над власними ціннісними орієнтирами. Ефективними інструментами реалізації національно-культурного складника на заняттях з дисциплін мовно-методичного циклу є створення есе, мініпроєктів та дослідницьких завдань, які поєднують глибокий мовний аналіз із зануренням у культурно-історичний контекст. Дослідно-експериментальна робота, виконана авторами у СумДПУ та в Шосткинській гімназії Шосткинської міської ради Сумської області у 2023–2024 н.р. з метою формування у здобувачів освіти культури роботи з текстом есе засвідчила, що використання есе як текстотвірної інструменту дає можливість перейти до інтерпретаційного рівня роботи з текстом, підтверджує важливість індивідуального досвіду, фонових знань, творчого мислення, партнерської підтримки [32, с. 78].

Це створює підґрунтя для переходу від індивідуальної рефлексії до практичної творчості. Зокрема,

на заняттях із сучасної української мови, культури мовлення, стилістики та методики навчання української мови практикуємо мініпроєкти. Деталізуємо на прикладі мініпроєкту «*Мовно-крафтова продукція. Накладанці, грінки чи потапці? Готуємо та вживаємо українське!*», який апробували в межах навчальної дисципліни «Сучасна українська літературна мова (Лексикологія. Фразеологія)» в НУЧК імені Т. Г. Шевченка. Здобувачів освіти заохочуємо дослідити етимологію слова «потапці» (від «потапати» – тонути, занурювати), проаналізувати історичний контекст козацької доби та здійснити медіааналіз сучасних кулінарних джерел (зокрема матеріалів Є. Клопотенка). Практичний блок передбачає редагування мовних огривів і суржику.

Розглянемо структуру та зміст мініпроєкту.

I. Етап моделювання професійної ситуації (вступ)

Для активізації пізнавального інтересу студентам пропонуємо кейс-завдання: розглядаємо приготування автентичної страви з мінімального набору інгредієнтів (житній хліб, сало, часник, кріп). Ключовим об'єктом аналізу є **потапці** – традиційний елемент української кулінарної культури, що бере початок із козацької доби.

II. Етимологічна розвідка та робота з лексикографічними джерелами

Здобувачі освіти здійснюють науковий пошук, звертаючись до «Етимологічного словника української мови» (т. 4, с. 540). Установлюють: номінація *потапці* походить від дієслова «потапати» (занурюватися, топити), що відображає технологію приготування: вмочування підсмаженого хліба в гарячу юшку чи розтоплений жир; реконструюють історичний контекст, зокрема аналізують функціонування страви в козацькому побуті, що загалом сприяє формуванню навичок історико-лінгвістичного коментування.

III. Лінгвокогнітивне дослідження і критичний медіааналіз Практична робота передбачає аналіз сучасного медіаконтенту (зокрема відеоматеріалів Є. Клопотенка та інших кулінарних експертів). Навчально-дослідницька діяльність спрямована на розв'язання таких завдань: аналіз класичних і модернізованих рецептур під кутом етнографічної автентичності; ідентифікація діалектних одиниць, професіоналізмів та спеціальної лексики, що маркують процес приготування, у медійному дискурсі.

IV. Практично-редакторський блок. Студенти виконують комплекс вправ у форматі «редакторської лабораторії»: *трансформаційний запис*: фіксують рецептуру у двох варіантах – із навмисно допущеними типовими порушеннями мовних норм та в нормативно коректній формі; *мовностилістична експертиза*: здійснюють аналіз виправлених помилок, обґрунтовують за чинним правописом і стилістичними нормами.

Такий підхід поєднує реконструкцію матеріальної культури минулого із зануренням у сьогоденну проблематику. Відтворення автентичних традицій доповнюємо аналізом ціннісних орієнтирів у знаковій прозі XXI століття, що відкриває можливості для рефлексивного письма. Студентам пропонуємо створити есе, що ґрунтується на інтелектуальному діалозі з текстами українських письменників.

Опорними для роздумів стають цитати-смісли, що маркують сучасний культурний простір, наприклад: «Світ знає, куди мандрує» (Т.Малярчук). «Сучасні книжки схожі на пінопласт: кришиться і не прожовується» (Т. Зарівна); «Людина, коли щаслива, – вона гонорова. Інших не добає. Думає, що Бога за бороду злала. А то Бог її на своєму гачку тримає...» (М. Матіос «Солодка Даруся»). «У житті є біле й чорне, – і від того воно дістає смак» (Г. Пагутяк), «...душу лікує тільки інша душа» (Г. Пагутяк); «Людина хоче краще жити, піддається впливу, зраджує себе, народ, віру. За гроші вона стає манкуртом» (Р. Іваничук); «...Міняються імператори, не міняється людська доля» (Р. Іваничук). «Страшно сказати, що робить з людьми безнадія. Говірки стають мовчазними, веселі – зажуреними, хоробрі – боягузами, а певні – зрадниками» (В. Шкляр). «Історія нині не просто переписується, а переписується українською мовою» (С. Жадан). Світ нагадує грудку снігу в теплих руках: тане, стікає водою, проте, що далі, то холоднішими стають долоні, усе менше в них тепло відрізку, усе більше крижаної застиглості (С. Жадан «Інтернат»). Мова зникає, коли нею не говорять про любов (С. Жадан).

Запропонований вид творчої діяльності спрямований на відшліфування стилістичних навичок і водночас на розвиток інтерпретаційної компетентності через аналіз авторських метафор, стимулювання критичного мислення через паралелі між літературою й сучасністю, усвідомлення мови як коду культурної спадковості та сприйняття слова як потужного засобу національного опору в умовах війни.

Переосмислення функцій слова вимагає новітніх платформ для своєї реалізації. Аналіз освітнього сере-

довища університетів підтверджує, що перспективним вектором є цифровізація національно-культурного контенту. Майбутній учитель-словесник має не лише володіти, а й застосовувати інструментарій цифрових сервісів для репрезентації української ідентичності у глобальному інфопросторі. Особливо важливою така компетентність є для студентів подвійної спеціалізації (українська та англійська філологія), зокрема в СумДПУ, де збереження пріоритетності українського національного дискурсу має залишатися смислотвірним центром підготовки, запобігаючи розпорошенню уваги між різними культурними кодами.

Практичне втілення інноваційних форматів стало можливим завдяки досвіду грантових проєктів з інфомедійної грамотності, реалізованих у СумДПУ. Це дало підстави авторам упровадити в методичні дисципліни такі інноваційні формати, як блог, сторителінг та подкастинг. Окрему увагу на заняттях та в гуртковій роботі приділяємо *подкастингу*, що синтезує академічну глибину змісту з мобільною та доступною формою подання матеріалу. Хоча з технічного погляду подкастинг частково репродукує функції традиційного радіомовлення, його специфіка виявляється в цифровій автономності, мобільності, здатності формувати персоналізовану позицію.

У сучасному українському медіапросторі подкасти еволюціонували від розважального контенту до потужного інструменту сторителінгу. Системний досвід медіаплатформ, зокрема онлайн-видання «Українська правда», слугує еталонною базою для вивчення жанрового розмаїття сучасного аудіоконтенту. Аналіз таких проєктів дає можливість студентам опрацювати успішні комунікативні стратегії та адаптувати їх до освітніх потреб.

Для детального опрацювання структури та стилістики подкастів розглядаємо такі тематичні вектори: «Температура – нормальна!» (проєкт, присвячений питанням здоров'я, профілактики хвороб і відповідального ставлення до власного організму); «До попки з Анною Паленчук» (подкаст про кіно- й телеіндустрію, в якому українська кінопродюсерка та сценаристка Анна Паленчук спілкується з відомими діячами, обговорюючи найбільш резонансні проєкти); «Ранкова доза» (серія аудіорозповідей, у яких митці, письменники, політики та блогери діляться улюбленими літературними історіями).

Пропонуємо також створити авторський текст для подкасту (на вибір) на одну із запропонованих тем: «Тарас Шевченко: поет і художник» (розкриття багатогранності постаті Кобзаря та його впливу на українську культуру); «Літературний феномен Лесі Українки» (осмислення творчості письменниці як першої української феміністки та новаторки літературних жанрів); «Іван Франко – мислитель, письменник, політик» (дослідження багатомірної діяльності Каменяра та його ролі в українській культурі); «Василь Стус: поет за ґратами» (подкаст про життєвий і творчий шлях митця як символу боротьби за свободу та права людини); «Мандрівка світом пригод із Іваном Нечуєм-Левицьким» (огляд пригодницьких і соціально-побутових мотивів у творчості

письменника); «Любов і трагедія в поезії Василя Симоненка» (аналіз поезії митця як «лицаря правди» українського слова); «Український гумор у творах Остапа Вишні» (дослідження особливостей гумору й сатири в українській літературі).

Національно-культурний складник змісту підготовки майбутніх учителів-філологів трансформується з теоретичного об'єкта вивчення на активне джерело психологічної стійкості та ціннісного самовизначення. Майбутній учитель має не лише знати факти біографії митців, а й уміти адаптувати їхні смисли до викликів сьогодення, використовуючи медійні формати.

Серед медіаосвітніх практик – створення інтерактивних кейсів з використанням сторителінгу, візуалізації культурних концептів та інструментів медіаграмотності: аналіз базових українських концептів (Доля, Воля, Родина, Земля); використання ШІ та медіаресурсів (створення цифрових проєктів, як-от казки у Kazka Fun на основі фольклорних мотивів; ведення філологічних блогів про наголоси чи діалектизми); проєктна діяльність (складання «Словника діалектизмів мого краю» або «Мапи мовних символів України»).

Такий підхід забезпечує підготовку вчителя-філолога не лише як ретранслятора мовних норм, а насамперед як активного модератора національно-культурного простору, здатного використовувати медіатехнології для протидії деструктивним наративам та зміцнення української суб'єктності.

Висновки. У сучасних умовах державотворення, воєнних і глобалізаційних викликів фахова підготовка вчителя-філолога має бути зорієнтована на формування мовно-культурної особистості, здатної до свідомої трансляції національних цінностей у шкільному та цифровому освітньому просторі.

На основі аналізу наукових джерел, узагальнення нормативно-правових актів національно-культурний складник визначено як фундаментальний у професійній підготовці майбутніх учителів – українських філологів. Його потрактовано як інтегративну характеристику особистості, що охоплює систему фундаментальних знань про національну культуру й концептосферу української мови, усталені ціннісні орієнтації та фахові компетентності, спрямовані на утвердження української ідентичності й розвиток здатності ефективно ретранслювати етнокультурний код в освітній практиці. В умовах воєнних реалей сутність цього складника набуває стратегічного виміру: мовна стійкість та ідентичність постають чинниками національної безпеки, а українська мова – дієвим інструментом спротиву та захисту культурних кордонів. Реалізація національно-культурного складника змісту професійної підготовки майбутніх учителів спирається на чинну нормативно-правову

базу України та міжнародні документи у сфері освіти. Практична цінність національно-культурного складника у змісті мовно-методичних дисциплін реалізується через формування світоглядної позиції, громадянської, мовно-комунікативної та культурної компетентностей.

Порівняльний аналіз освітньо-професійних програм у Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка та Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка за спеціальністю 014 «Середня освіта (Українська мова і література)» засвідчив наявність взаємодоповнювальних моделей реалізації національно-культурного складника: краєзнавчо-дослідної та виховно-націєцентричної. Для СумДПУ характерне поєднання регіонального контексту з міжкультурним діалогом (з огляду на інтеграцію української та англійської філології). У НУЧК імені Т. Г. Шевченка пріоритетами є етнопедagogіка, фольклористика, діалектологія, цифрова архівація спадщини та формування мовної стійкості як чинника національної єдності.

Визначено потенціал інтерактивних методичних інструментів у формуванні особистісної позиції, мовної стійкості та творчого мислення майбутніх учителів. На прикладі проєкту «Мовно-крафтова продукція» (дослідження страви «потапці») доведено ефективність поєднання лінгвістичного аналізу, етимологічних розвідок та медіааналізу. Такий формат сприяє осмисленню історії через мову, формує навички критичного мислення, відкриває можливості для рефлексивного письма. Рефлексивне письмо (есе) забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння знань до інтерпретаційного рівня, стимулює ціннісне осмислення слова й ролі мови в умовах війни.

Установлено спільну потребу ЗВО у посиленні цифрового та медіаосвітнього вимірів підготовки. Запровадження авторських подкастів про постаті української культури, створення інтерактивних кейсів з використанням сторителінгу, візуалізації культурних концептів розширює професійний інструментарій майбутнього вчителя-словесника, спонукає діяти як активний модератор національно-культурного простору в медіасередовищі. Використання цифрових технологій сприяє зміцненню української суб'єктності та репрезентації національної ідентичності в глобальному інформаційному просторі.

Отже, реалізація національно-культурного складника професійної підготовки майбутніх учителів – українських філологів в умовах воєнного часу потребує системного поєднання етнопедagogічних традицій із новітніми цифровими технологіями. Така інтеграція забезпечує підготовку компетентного фахівця, здатного не лише навчати мови й літератури, а й формувати духовну стійкість нації, утверджувати українську ідентичність та відповідально репрезентувати її в сучасному світі.

Література:

1. Денисюк Ж. З. Українська культурна ідентичність як основа національної стійкості та культурної політики. *Культурологічний альманах*. 2025. № 1. С. 309–315. DOI: <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2025.1.35> (дата звернення: 02.09.2025).
2. Потєбня О. Думка і мова : [фрагменти]. *Джерела національної ідентичності : хрестоматія з укр. мови та культури : навч. посіб.* / Львів. держ. ун-т безпеки життєдіяльності. Львів, 2021. С. 120–133. URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/13638/1/ХРЕСТОМАТИЯ_2021_остаточна.pdf (дата звернення: 02.09.2025).

3. Кононенко В. І. Етнолінгводидактика : навч. посібник. Івано-Франківськ : Плай, 2004. 184 с.
4. Кононенко В. І. Концептосфера української мови. Івано-Франківськ : Плай, 2004. 232 с.
5. Філіпчук Г. Г. Національно-культурний контекст освітньої політики. Київ, 2014. URL: <https://surl.li/yrgrap> (дата звернення: 12.02.2026).
6. Вовк М. П. Національно-культурний компонент змісту професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти. *Утвердження української національної ідентичності в умовах воєнного стану: стратегічні орієнтири та інноваційні практики* : зб. наук. пр. / за ред. К. О. Журби, Л. В. Канішевської. Івано-Франківськ : НАІР, 2025. С. 129–132. URL: <https://surl.li/jxxxуа>
7. Методика навчання української мови. Термінологічний словник / за ред. О. Горошкіної. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 150 с.
8. Матвійчук О., Петрошук Н. Етнопедagogіка в цифрову епоху: інформаційні ресурси з питань формування національно-культурної ідентичності на вебплатформах. *Науково-педагогічні студії*. 2025. Випуск 9. С. 258–271. DOI: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2025-9-258-271>
9. Грона Н. В. Соціокультурний компонент вивчення лексики і фразеології в середній загальноосвітній школі. *Освіта і суспільство V* : міжнародний збірник наукових праць / під ред. Т. Несторенко, Р. Бернатової. Опole : Видавництво Вищої школи управління і адміністрації в Опole, Польща, 2020. С. 106–118. <https://www.tsatu.edu.ua/vmf/wp-content/uploads/sites/17/berdyansk-opole.pdf> (дата звернення: 20.02.2026).
10. Грона Н., Семенов О. Есе як сучасний інструмент текстотвірної діяльності здобувачів освіти: формування особистої позиції та творчого мислення. *Педагогічна освіта в сучасній соціокультурній парадигмі* : колект. моногр. / за заг. ред. П. М. Бойчука. Луцьк : Вежа-Друк, 2025. С. 175–230.
11. Вітвицька С. С. Аксиологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*. 2015. Вип. 10. С. 63–67. <https://eprints.zu.edu.ua/17059/1/Вітвицька%20С.pdf>
12. Масенко Л. Т. Мовна стійкість і мовна стабільність. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3afcd948-28ac-4915-b54c> (дата звернення: 07.02.2026).
13. Ткаченко О. Проблема мовної стійкості та її джерел. *Мовознавство*. 1990. № 4. С. 3–10.
14. Конституція України : Закон від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр> (дата звернення: 07.02.2026).
15. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 07.02.2026).
16. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 07.02.2026).
17. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 07.02.2026).
18. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності : Закон України від 13.12.2022 № 2834-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20> (дата звернення: 07.02.2026).
19. Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року. URL: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/diyalnist/strategichne-planuvannya-ta-rozvitok> (дата звернення: 07.02.2026).
20. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : Наказ Мінекономіки від 24.12.2020 № 2736 (у редакції 2024 р.). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/main/ukr/news/2024/02/Standart_vchytel.pdf (дата звернення: 07.02.2026).
21. Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти» : Наказ Мінекономіки від 23.03.2021 № 610. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vikladacha-zakladu-vishoyi-osviti> (дата звернення: 07.02.2026).
22. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). URL: [[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))] ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))) (дата звернення: 07.02.2026).
23. Педагогічна Конституція Європи : прийнята Європейською асоціацією вчителів (AEDE). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha-osvita/2023/12/Pedagogichna.Konstytutsiya.Yevropy.pdf> (дата звернення: 15.02.2026).
24. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата звернення: 07.02.2026).
25. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrayinska-shkola> (дата звернення: 07.02.2026).
26. Про деякі питання державного стандарту базової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-serednoyi-osviti-898-300920> (дата звернення: 07.02.2026).
27. Про деякі питання державного стандарту профільної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 20.08.2024 № 951. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deiaki-pytannia-derzhavnoho-standartu-profilnoi-serednoi-osvity-951-200824> (дата звернення: 15.02.2026).
28. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова)» підготовки здобувачів вищої освіти на першому (бакалаврському) рівні за спеціальністю 014 Середня освіта (014.01 Українська мова і література) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2024. 27 с. URL: https://ssp.edu.ua/images/2024/docs/opp/programa/ukrmova_angl_mova_bak_7d9e3.pdf (дата звернення: 12.02.2026).

29. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Українська мова і література)» підготовки здобувачів вищої освіти на першому (бакалаврському) рівні за спеціальністю 014.01 Середня освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2020. URL: https://philology.chnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/014_01_Serednya_osvita_Ukr_mova_i_lit.pdf (дата звернення: 15.02.2026).
30. Відомості про самооцінювання освітньої програми «Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова)» (ID 49305). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2026. URL: https://ssp.u.edu.ua/images/2026/docs/akred/014_soumam_eddfd.pdf (дата звернення: 12.02.2026).
31. Відомості про самооцінювання освітньої програми «Середня освіта (Українська мова і література)» (ID 32472). Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. 2021. URL: https://philology.chnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/Vidomosti_pro_-OP.pdf (дата звернення: 07.02.2026).
32. Семенов О., Бережний Н. Підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до формування в учнів НУШ культури роботи з есе. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія*. 2024. Вип. 6. С. 73–80. DOI: <https://doi.org/10.32782/philspu/2024.6.11> (дата звернення: 02.09.2025).

References:

- Denysiuk, Zh. Z. (2025). Ukrainian cultural identity as a basis for national resilience and cultural policy. *Kulturolohichniy almanakh – Cultural Almanac*, (1), 309–315. <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2025.1.35>
- Potebnia, O. (2021). Dumka i mova: [frahmenty] [Thought and language: (fragments)]. In *Dzherela natsionalnoi identychnosti: khrestomatiia z ukr. movy ta kultury: navch. posib.* [Sources of National Identity: Reader in Ukrainian Language and Culture: Textbook] (pp. 120–133). Lviv State University of Life Safety. https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/13638/1/KHRESTOMATIIA_2021_ostatochna.pdf (Accessed: September 02, 2025).
- Kononenko, V. I. (2004). *Etnolinhvodydakyka* [Ethno-linguodidactics]. Plai.
- Kononenko, V. I. (2004). *Kontseptosfera ukrainskoi movy* [Conceptual sphere of the Ukrainian language]. Plai.
- Filipchuk, H. H. (2014). *Natsionalno-kulturnyi kontekst osvithoi polityky* [National-cultural context of educational policy]. <https://surl.li/yrqapd>
- Vovk, M. P. (2025). Natsionalno-kulturnyi komponent zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv u zakladakh vyshchoi pedahohichnoi osvity [National-cultural component of the content of professional training of future teachers in higher pedagogical education institutions]. In K. O. Zhurba & L. V. Kanishevska (Eds.), *Affirmation of Ukrainian national identity under martial law: strategic guidelines and innovative practices* (pp. 129–132). NAIR. URL: <https://surl.li/jxxxya>
- Horoshkina, O. (Ed.). (2024). *Metodyka navchannia ukrainskoi movy. Terminolohichniy slovnyk* [Methods of teaching the Ukrainian language. Terminological dictionary]. Vydavnychiy dim “Osvita”.
- Matviichuk, O., & Petroschuk, N. (2025). Etnopedahohika v tsyfrovu epokhu: informatsiini resursy z pytan formuvannia natsionalno-kulturnoi identychnosti na vebplatformakh [Ethno-pedagogy in the digital era: information resources on the formation of national-cultural identity on web platforms]. *Scientific and Pedagogical Studies*, (9), 258–271. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2025-9-258-271>
- Hrona, N. V. (2025). Sotsiokulturnyi komponent vyvchennia leksyky i frazeolohii v serednii zahalnoosvitnii shkoli [Socio-cultural component of studying vocabulary and phraseology in secondary school]. In T. Nestorenko & R. Bernatova (Eds.), *Education and Society V* (pp. 106–118). Higher School of Management and Administration in Opole.
- Hrona, N., & Semenog, O. (2025). Ese yak suchasnyi instrument tekstotvirmoi diialnosti zdobuvachiv osvity: formuvannia osobystoi pozytsii ta tvorchoho myslennia [Essay as a modern tool for text-creating activity of students: formation of personal position and creative thinking]. In P. M. Boichuk (Ed.), *Pedagogical education in the modern socio-cultural paradigm* (pp. 175–230). Vezha-Druk.
- Vitvytska, S. S. (2015). Aksiolohichniy pidkhid do vykhovannia osobystosti maibutnyoho vchytelia [Axiological approach to upbringing the personality of a future teacher]. *Creative Pedagogy*, (10), 63–67. <https://eprints.zu.edu.ua/17059/1/Вітвицька%20С.pdf>
- Масенко Л. Т. Мовна стійкість і мовна стабільність. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3afcd948-28ac-4915-b54c>
- Tkachenko, O. (1990). Problema movnoi stiiikosti ta yii dzherel [The problem of language resilience and its sources]. *Movoznavstvo*, (4), 3–10.
- Verkhovna Rada of Ukraine. (1996). *Constitution of Ukraine*. Law No. 254k/96-VR. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-вр>
- Law of Ukraine. (2017). *On Education*. No. 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Law of Ukraine. (2014). *On Higher Education*. No. 1556-VII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- Law of Ukraine. (2020). *On Complete General Secondary Education*. No. 463-IX. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
- Law of Ukraine. (2022). *On the basic principles of state policy in the sphere of assertion of Ukrainian national and civic identity*. No. 2834-IX. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20>
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2023). *Strategic activity plan of the Ministry of Education and Science of Ukraine until 2027*. <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/diyalnist/strategichne-planuvannya-ta-rozvitok>

20. Ministry of Economy of Ukraine. (2020). *Professional standard for the professions “Primary school teacher”, “Teacher of general secondary education”*. Order No. 2736. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/main/ukr/news/2024/02/Standart_vchytel.pdf
21. Ministry of Economy of Ukraine. (2021). *Professional standard “Lecturer of a higher education institution”*. Order No. 610. <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vikladacha-zakladu-vishoyi-osviti>
22. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). [[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))]([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)))
23. European Association of Teachers (AEDE). (n.d.). *Pedahohichna Konstytutsiia Yevropy* [Pedagogical Constitution of Europe]. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha-osvita/2023/12/Pedagogichna.Konstytutsiya.Yevropy.pdf>
24. Council of Europe. (n.d.). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
25. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2016). *New Ukrainian School: conceptual principles of secondary school reform*. <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrayinska-shkola>
26. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020). *On some issues of the state standard of basic secondary education*. Decree No. 898. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-serednoyi-osviti-898-300920>
27. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). *On some issues of the state standard of upper secondary education*. Decree No. 951. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deiaki-pytannia-derzhavnoho-standartu-profilnoi-serednoi-osvity-951-200824>
28. Sumy State Pedagogical University. (2024). *Osvitno-profesiina prohrama “Serednia osvita (Ukrainska mova i literatura. Anhliiska mova)”* [Educational and professional program “Secondary education (Ukrainian language and literature. English language)”]. https://sspu.edu.ua/images/2024/docs/opp/programa/ukrmova_angl_mova_bak_7d9e3.pdf
29. National University “Chernihiv Colegium”. (2020). *Osvitno-profesiina prohrama “Serednia osvita (Ukrainska mova i literatura)”* [Educational and professional program “Secondary education (Ukrainian language and literature)”]. https://philology.chnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/014_01_Serednya_osvita_Ukr_mova_i_lit.pdf
30. Sumy State Pedagogical University. (2026). *Vidomosti pro samotsiniuvannia osvitnoi prohramy (ID 49305)* [Self-assessment report of the educational program]. https://sspu.edu.ua/images/2026/docs/akred/014_soumam_eddfd.pdf
31. National University “Chernihiv Colegium”. (2021). *Vidomosti pro samotsiniuvannia osvitnoi prohramy (ID 32472)* [Self-assessment report of the educational program]. https://philology.chnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/Vidomosti_pro_-OP.pdf
32. Semenog, O., & Berezhnyi, N. (2024). Pidhotovka maibutnix uchyteliv ukrainskoi movy i literatury do formuvannia v uchniv NUSh kultury roboty z ese [Training of future teachers of the Ukrainian language and literature for the formation of the culture of working with essays in PSS students]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriya: Filolohiia – Slobozhanskyi Scientific Bulletin. Series: Philology*, (6), 73–80. <https://doi.org/10.32782/philspu/2024.6.11>

Дата першого надходження статті до видання: 17.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 25.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



НОТАТКИ

Наукове видання

СЛОБОЖАНСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Серія: Філологія

Науковий журнал

Випуск 13, 2026

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *А. Фоменко*

Дата розміщення онлайн – 25.05.2026 р.

Дата друку – 29.05.2026 р.

Формат 60x84/8. Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 14,65.

Замов. № 0526/442. Наклад 100 прим.

Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.