

**Міністерство освіти і науки України  
Державний вищий навчальний заклад  
“Ужгородський національний університет”  
Факультет іноземної філології**

*ISSN 2617-3921*

**СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ  
З ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

*Збірник наукових праць*

**ВИПУСК 2 (24)**



Видавничий дім  
“Гельветика”  
2023

DOI 10.24144/2617-3921.2023.24  
УДК 81 (081)+372. 8  
С 91

*Видання включено до Переліку наукових фахових видань України категорії Б  
у галузі філологічних та педагогічних наук (спеціальності 014 «Середня освіта  
(за предметними спеціальностями)», 035 «Філологія»)  
відповідно до Наказу МОН України від 26.11.2020 № 1471 (додаток 3).  
Журнал індексується в міжнародній наукометричній базі даних  
Index Copernicus (Польща).*

#### Редакційна колегія:

##### Головний редактор:

**Фабіан Мирослава Петрівна** – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри англійської філології, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Україна, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3351-1275>

##### Члени редакційної колегії:

**Голік Сніжана Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувачка кафедри англійської філології, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Україна, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-1278-3383>; **Бенцеш Рийко** – доктор філологічних наук, професор Інституту науки про поведінку та теорії комунікації університету Корвінус у Будапешті, Угорщина, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3481-8279>; **Гвоздяк Ольга Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри німецької філології, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Україна, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5760-576X>; **Корольов Ігор Русланович** – доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри полоністики Інституту філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0436-5923>; **Корольова Алла Валер'янівна** – доктор філологічних наук, професор, завідувачка кафедри загального мовознавства і германістики Інституту філології, Київський національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Україна, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5541-5914>; **Лизанець Петро Миколайович** – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри угорської філології, директор Центру гунгарології, заслужений діяч науки і техніки України, почесний член редколегії, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Україна, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5663-7057>; **Рогач Леся Валер'янівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Україна, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7709-017X>; **Томашікова Славка** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувачка кафедри англістики та американістики Університету П.Й. Шафаріка в Кошице, Словаччина, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5877-9158>; **Фаркаш Іоан-Мірча** – кандидат філологічних наук, доцент, декан факультету літератури Північного центрального університету Бая Маре та Технічного університету Клуж Напока, Румунія, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-8113-1237>; **Чендей Наталія Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Україна, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4065-5119>

*Рекомендовано до друку Вченою радою ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (протокол № 11 від 18 грудня 2023 р.)*

*Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.*

*Електронна версія: <http://philol-zbirnyk.uzhnu.uz.ua>*

**Ministry of Education and Science of Ukraine  
State University “Uzhhorod National University”  
Faculty of Foreign Philology**

*ISSN 2617-3921*

**CONTEMPORARY STUDIES  
IN FOREIGN PHILOLOGY**

*Research Paper Collection*

**ISSUE 2 (24)**



DOI 10.24144/2617-3921.2023.24  
UDC 81 (081)+372. 8  
C 91

*The journal is included in the List of scientific professional publications of Ukraine of category B in the field of philological and pedagogical sciences (specialty 014 "Secondary education (by subject specialties)", 035 "Philology") according to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine 26.11.2020 № 1471 (Annex 3).  
The journal is indexed in the international scientometric database Index Copernicus (Poland).*

#### **Editorial Board:**

##### **Editor-in-Chief:**

**Fabian Myroslava Petrivna** – Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor of English Philology Department, Uzhhorod National University, Ukraine, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3351-1275>

##### **Members of the Editorial Board:**

**Holyk Snizhana Vasylivna** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of English Philology Department, Uzhhorod National University, Ukraine, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-1278-3383>; **Réka Benczes** – Doctor of Philological Sciences, Professor of the Institute of Communication and Sociology, Corvinus University of Budapest, Hungary, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3481-8279>; **Hvozdiak Olha Mykhailivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of German Philology Department, Uzhhorod National University, Ukraine, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5760-576X>; **Korolyov Ihor Ruslanovych** – Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of Polish Studies Department, Institute of Philology, Kyiv Taras Shevchenko National University, Ukraine, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0436-5923>; **Korolyova Alla Valerianivna** – Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of General Linguistics and Germanic Philology Department, Institute of Philology, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5541-5914>; **Lyzanets Petro Mykolaiovych** – Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor of Hungarian Philology Department, Director of the Center of Hungaryology, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Honorary Member of the Editorial Board, Uzhhorod National University, Ukraine, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5663-7057>; **Rohach Lesya Valerianivna** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of English Philology Department, Uzhhorod National University, Ukraine, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7709-017X>; **Slávka Tomaščíková** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of British and American Studies, Pavol Jozsef Šafárik University in Košice, Slovak Republic, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5877-9158>; **Ioan-Mircea Farcas** – PhD, Associate Professor, Dean of the Faculty of Letters, North University Centre of Baia Mare, Technical University of Cluj – Napoca, Romania, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-8113-1237>; **Chendei Nataliia Vasylivna** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of English Philology Department, Uzhhorod National University, Ukraine, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4065-5119>

*Recommended for publication by the Academic Council  
of Uzhhorod National University (protocol № 11 dated December 18, 2023)*

*The articles were checked for plagiarism using the software Plagiarism.com  
developed by the Polish company Plagiat.pl.*

E-version: <http://philol-zbirnyk.uzhnu.uz.ua>

***MOB03HABCTBO***  
***LANGUAGE STUDIES***  
***SPRACHWISSENSCHAFT***  
***LINGUISTIQUE***



UDC 811.111'42 (410)

DOI <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2023.24.7-15>

**Svitlana Aleksenko,**

*PhD in Philology,*

*Associate Professor at the Department*

*of English Philology and Language Didactics,*

*Sumy A. S. Makarenko State Pedagogical University*

*<https://orcid.org/0000-0001-7187-8791>*

*Sumy, Ukraine*

**Anastasiia Boichenko,**

*Master student,*

*Faculty of Foreign and Slavonic Languages,*

*Sumy A. S. Makarenko State Pedagogical University*

*<https://orcid.org/0009-0008-4552-1797>*

*Sumy, Ukraine*

### **Peculiarities of intertextuality types' verbalization in T. Pratchett and N. Gaiman's novel "Good Omens"**

#### **Особливості вербалізації типів інтертекстуальності у романі Т. Пратчетта та Н. Геймана «Добрі передвісники»**

**Summary.** *The article dwells on the peculiarities of textual realization of intertextuality types in the fantasy novel "Good Omens" by T. Pratchett and N. Gaiman. It is proposed to regard intertextuality as a textual and discursive category setting and maintaining interconnections and interrelations of two or more texts, one being a space of linguocultural and semantic repercussions of others. The literary meta-genre of fantasy, being a blend of the imaginary world-image creation and depiction techniques, represents a perfect discursive environment for various texts' interplay as different cultural signs and value systems. With a view to reaching the aim of the research – identifying the linguocultural code representation in the literary text in question via describing intertextual types' verbalization – interpretative-textual, contextual and intertextual analyses were employed which allowed to pick, classify and qualitatively interpret the relevant textual sequences, to work out the contextual meaning of the language units analyzed, to distinguish cases of intertextual ties manifestation in the novel under study. The textual fabric of the fantasy novel "Good Omens", having been conceived as a parody of another literary work, abounds with verbalization of such intertextuality types as intertextuality proper (with its verbalization forms: quotations, allusions, reminiscences and stylization), paratextuality and hypertextuality. The interrelation of the text under analysis with prior text from earlier historical epochs constituting poetic (works by D. Alighieri, J. Milton, W. B. Yeats), prosaic (works by W. Shakespeare, G. Orwell), musical (song lyrics of the British music band "Queen"), cinematographic*

*(adventure and horror films), religious (the Bible) and mythological (the ancient English folklore) discourses has been maintained in order to glean insights into linguocultural code representation and decipher the system of messages ingrained in the analyzed work.*

**Key words:** *meta-genre, fantasy, the category of intertextuality, intertextuality types, intertextuality proper, hypertextuality, paratextuality, intertextuality verbalization forms.*

**Анотація.** *Стаття присвячена вивченню особливостей текстової реалізації типів інтертекстуальності в романі жанру фентезі «Добрі передвісники» Т. Пратчетта та Н. Геймана. Пропонується трактування інтертекстуальності як тексто-дискурсивної категорії, що встановлює та підтримує взаємозв'язок і взаємодію двох або більше текстів, один з яких виступає простором для лінгвокультурних та семантичних відголосків інших текстів. Літературний мета-жанр фентезі, поєднуючи у собі прийоми створення та опису уявної картини світу, є бездоганним дискурсивним середовищем для взаємодії різних текстів як системних утворень з культурних знаків та цінностей. Для досягнення мети нашого дослідження – визначення культурного коду, представленого в досліджуваному художньому творі шляхом опису вербалізації типів інтертекстуальності, було застосовано методи інтерпретаційно-текстового, контекстуального та інтертекстуального аналізу для підбору, класифікації, якісної інтерпретації текстових уривків, що містять приклади інтертекстуальних зв'язків, для з'ясування контекстуального значення мовних одиниць, що аналізувалися, для визначення типів інтертекстуальних зв'язків у романі. Текстова організація роману «Добрі передвісники», написаного в жанрі фентезі, будучи задуманого як пародія на інший літературний твір, містить достатню кількість прикладів вербалізації таких типів інтертекстуальності, як власне інтертекстуальність (формами вербалізації якої у романі виступають цитати, алюзії, ремінісценції та стилізація), паратекстуальність та гіпертекстуальність. Встановлено взаємозв'язок аналізованого роману з прототекстами з більш ранніх історичних епох, що становлять поетичний дискурс (твори Д. Аліґ'єрі, Дж. Мільтона, В. Б. Єйтса), прозовий (твори В. Шекспіра, Дж. Орвелла), музичний (тексти пісень британської музичної групи «Квін»), кінематографічний (пригодницькі фільми та фільми жахів), релігійний (Біблія) та міфологічний (старовинний англійський фольклор) дискурси, що надало розуміння представленого лінгвокультурного коду та посприяло розшифруванню системи основних ідей, закладених у творі.*

**Ключові слова:** *метажанр, фентезі, категорія інтертекстуальності, типи інтертекстуальності, власне інтертекстуальність, гіпертекстуальність, паратекстуальність, форми вербалізації інтертекстуальності.*

**Introduction.** *Intertextuality can truly be deemed as an all-permeating hallmark of fantasy as a literary meta-genre overarching various literary subgenres such as high fantasy, low fantasy, magical realism, dark fantasy, fables, fairy-tales, superhero fiction, sword and sorcery. Having*



originated and been formed in the 20<sup>th</sup> century, fantasy has become a fully-fledged literature phenomenon at the turn of the millennium sparking genuine interest of researchers (John H. Timmerman, Ann Swinfen, Mark A. Fabrizi, Melissa Thomas). Although this literary genre baffles all the attempts at its clear-cut univocal definition, it can still be outlined as one, revealing, on the one hand, a certain set of semantic and structural features related to the supernatural component as a cornerstone of the narrative integrity, while on the other – showcasing fantasy stereotypes and archetypes. Understanding a meta – genre in general as some invariant of historically-induced artistic modelling of the world leads to comprehension of fantasy in particular as being comprised of such underlying principles of the world-image depiction as non-existent bizarre worlds and magical powers as a backdrop of “the good vs the evil” antagonistic opposition in an existential sense.

T. Pratchett and N. Gaiman’s novel “Good Omens” is no exception in this respect. It was written in 1990 – the times of an abrupt rise in popularity of fantasy literature, defiance of any social norms and rules, proliferation of pacifism as an ideology. Being of a synthesized genre of fantasy and comedy with elements of horror, it was first conceived as a parody of Richmal Crompton's Just William books, named “William the Antichrist” and, consequently, could not but be an intertext per se. The story recounts the birth of the Antichrist, the coming of the End Times and multitudinous attempts of the angel Aziraphale together with the demon Crowley to prevent the looming Apocalypse, the key message being that any person in the world (like the characters of the novel) enjoys freedom of choice and an opportunity to change the environment they live in for the better. Induced by its very conception, the novel abounds in instances of various intertextuality types.

Intertextuality as a textual and discursive category reflects correlation between two texts as well as pinpoints the significance of a certain prototext (or a precedent text, or a source text) in a literary discourse of another, later text demonstrating interrelationship of the two texts and their elements. In fact, any text proves to be an intertext of some kind (a new fabric woven from old citations) since other precedent texts are present in it in various forms: these may be ones of the previous or neighboring culture, a network of culture codes, formulas, references, rhythmic structures, social idioms being absorbed by and mingled in a new text.

Intertextuality in its broader sense is typically defined as the presence of relating elements of the previous texts while constructing the present one, thus bringing about a kind of intertextual dialogue. It is “the interdependence of literary texts, the interdependence of any one literary text with all those that have gone before it” [11, p. 367]. According to Bell [8] and

Halliday [14], intertextuality is the history of a text, the sequence of texts which are part and parcel of and have repercussions on the present particular text. In fact, no text is ever created from scratch, with no reliance on the author's prior experience of reading other texts: the latter intermingle with the author's creativity only to melt into a new integrity of the text produced.

The intertextuality-related research field is being continuously contributed by scientific inquiries of academics into various aspects of this phenomenon. The definition of the category in question has been outlined more precisely as well as its high subjectivity put in focus, being explained by the author's and the reader's intertextuality [16, p. 227–242]; U. Eco dwelled on intertextual units in the process of translation [12]; R. Leppihalme developed empirical approaches to the study of intertextuality manifestations [17], L. Venuti shed light on the interconnection of cultures and on the role of intercultural communication in spotting and perceiving the value of intertextuality [19]. A particular point of scientific query is posed by classification of intertextuality types which was elucidated and specified by U. Broich [9], S. Holthius [15], G. Gennete [13]. It is the latter who elaborated a five-member-type taxonomy of intertextual links and various layers of texts' interplay while singling out five major intertextuality types. It is this taxonomy that we have adopted as a methodological basis of our study.

Despite the ample field of scientific queries into intertextuality as a pivotal textual category, an analysis of intertextual types' verbalization from the perspective of linguocultural code representation in a literary text has received scant attention in the research literature thus enabling us to take it as the aim of our study.

**Methodology/Methods.** The use of general scientific methods such as analysis, synthesis, typologization, classification is a well-established approach in studying various textual categories, the category of intertextuality including. Deductive and inductive methods were employed to allow generalization of scientific concepts and elaboration of methodological basis of our research. Some specific methods have been utilized to research intertextuality proper. In particular, terminological and descriptive analyses enabled us to gain insights into academicians' workings on the issue of intertextuality and its verbalization means as well as to identify the terminological scope of our study. Interpretative-textual analysis contributed to singling out, inventorising and quality interpretation of the textual sequences verbalizing various types of the category of intertextuality. Contextual analysis was employed so as to determine the contextual meaning of the language units analyzed. Intertextual analysis was resorted to in order to distinguish cases of intertextual links manifestation in the novel under study.

**Results and Discussion.** Intertextuality types' verbalization has been traced out in the corpus of the novel "Good Omens" by T. Pratchett and N. Gaiman which constitutes a fine specimen of multidimensional intermingling of genres, texts, cultural and value patterns, shaping intended by the authors fabric of the fantasy postmodern concoction. The novel is interspersed with numerous examples of intertextuality proper, paratextuality and hypertextuality letting linguocultural code (a sort of amalgamation of cultural phenomena with their language manifestations) reflect and, reversely, shape and develop the authors' artistic picture of the world.

*Intertextuality proper*, being the most immediate and hence researched type of intertextuality, gets verbalized in quotations, allusions and reminiscences. A quotation is a reference form of intertextuality verbalization, its iconic embodiment, "a phrase or a short piece of writing taken from a longer work of literature, poetry, etc. or what someone else has said" [10]. It's worth mentioning here, though, that any in-text that is perceived as a marker of the whole entity by the recipient can be regarded as a quotation, whether graphically marked (attributed) or unmarked (unattributed). The latter is often referred to as "cento", introduced without any reference to its prototext, being a complex circumlocution within which semantic ties are contingent on readers' literary associations [3, p. 569], for instance: "*Hell is empty and all the devils are here*" [18, p. 38]. These are the lines from Shakespeare's play "The Tempest" drawn in by T. Pratchett and N. Gaiman and put in the mouth of the demon Crowley only to remind the readers that, firstly, human moral standards are quite relative and, secondly, that one's hell is always created single-handedly on earth if a person lets the evil in. Moreover, the personages themselves come across as, albeit fantasy, yet deeply immersed in human culture.

Quotations of popular cultural phenomena also serve as effective literary techniques in the novel. In particular, quotations of song lyrics of "Bohemian Rhapsody" by the British band "Queen": "*I see a little silhouette of a man scaramouche scaramouche will you do the fandango*", "*I will not let you go (let him go)*" [18, p. 22] at the very beginning of the plot development foreshadow the whole story of the protagonist the Antichrist who eventually manages to break away from the rapacious clutch of his father Satan, thus conquering the evil. An astute reader can't but draw the parallel at a later stage of reading the narrative between the protagonist of the novel and the lyrics hero of the song sharing the same destiny of a happy escape from the yoke of plight.

Allusion is the textual use of a well-known adage as a hint or innuendo about some historical, mythological, literary, political or common fact [2, p. 20]. Alluding process is bilateral, consisting in both straightforward references to some concrete facts and numerous analogies, parallels,

contrasts springing up while maintaining bitextual relations which facilitate semantic augmentation of the secondary text as opposed to the prototext.

Allusions may be deemed as manifestation of literary tradition, with no clear distinction being made between quite conscious hints and inadvertent influence of other texts exerted on the produced one [5, p. 345]. Awareness / unawareness of such an influence gives rise to nominal (expressed by either a nominative or an attributive) and verbal (realized in longer textual excerpts) allusions respectively. Thus, in the nominative allusion: “*We might as well shut down Dis and Pandemonium and everywhere*” [18, p. 37–38] the demon Crowley mentions infernal towns Dis and Pandemonium, the former alluding to the City of Dis conceived by Dante Alighieri in his “Divine Comedy”, the latter – to the geographical namesake contrived by John Milton in his poem “Paradise Lost”. Such allusions contribute to enhancing the effect of plausibility making readers more engrossed in the fantasy world constructed. A verbal allusion “*It wasn't a dark and stormy night. It should have been, but there's the weather for you. For every mad scientist who's had a convenient thunderstorm – just on the night his Great Work is finished and lying on the slab, there have been dozens who've sat around aimlessly under the peaceful stars while Igor checks up the overtime*” [18, p. 14] sets the scene of the day on which the protagonist was born: confounding all the expectations as to the typical weather accompanying occult or supernatural phenomena (hence, the allusion to Frankenstein, “the mad scientist”, and “a convenient thunderstorm” as a token of his uncanny scientific work completion), the Antichrist's birthday happens to be far from dark and stormy, which is a more consistent pattern for those lacking the divine spark (“*dozens who have sat [...] aimlessly under the peaceful stars*”), and the Antichrist is surely the pure embodiment of the kind.

Reminiscence is a quite perceptible echoing of another literary work in the given one formed through similarities in the composition, stylistics, phraseology [6, p. 138], conscious or unconscious reproduction by the author of phrasal constructions or a system of images of another work. It is with reminiscence that the textual body of the analyzed novel finishes off: at first the lines “*If you want to imagine the future, imagine a boot... no, imagine a sneaker, laces trailing, kicking a pebble*” [18, p. 392] evoke G. Orwell's novel “1984”, and then the excerpt “*slouching hopefully towards Tadfield... for ever*” [18, p. 392] conjures up the final lines in W.B. Yeats' poem “The Second Coming”. In both instances the meaning of the prototexts gets reversed. Orwell, imagining the future, kept a boot in mind that steps on a human face while in the novel studied the authors turned it into “*a sneaker kicking a pebble*”, changing the tone

of the narrative from pessimistic into optimistic. Reminiscence of Yeats' poem also changes the tone: a suggestion of the pathetic description of the second coming of Christ acquires a more mundane stance when the lyrical hero heads for Tadfield, a small provincial town where the events are set. Thus, even at the very end of "Good Omens" the authors are keen to remind their readers that their novel is a parody in the first place which was intended not only to bring people to thinking about eternal questions but also to entertain and infuse them with hope for the best.

Stylization as a form of intertextuality verbalization by dint of one text modelling itself on the style of another turns into "juggling with style" in the postmodern literature and thus remains aloof from mere imitation. Linguists treat stylization as a many-faceted phenomenon incorporating characteristics of a literary device, an intertextual relation and a genre [1]. It's noteworthy that stylization becomes possible providing a certain generic commonality of biplanar texts, with the plane of content being utterly independent and self-sufficient and the plane of expression comprising a whole system of consecutive allusions to the style of one text in the body of another [7, p. 175]. The novel in question evinces the stylization features of a cinematographic discourse: it starts with a disclaimer, like those prefacing adventure films ("*Bringing about Armageddon can be dangerous. Do not attempt it in your own home*" [18, p. 1]) and the list of characters is provided at the beginning of the text in the style of a cinematographic cast to foster a flavor of the film "The Omen" which served as a stylization basis for the novel "Good Omens".

*Hypertextuality* functions as a parodic correlation of a later text ("hypertext") with some prior text ("hypotext"). The texts, as a result, merge into a system in which hypotexts are being profaned with the hypertext. This type of intertextuality verbalization is based on textual systems' reciprocity in which a creative style of another text is imitated by way of generating a system of consistent allusions to it [4, p. 521], the main actor of a parody being the style of the prototext itself. Pratchett and Gaiman's novel under study constitutes a parody of Richmal Crompton's Just William books about a boy William and a 1976 Richard Donner horror film "The Omen", the latter having lent all the scenes with children to the novel.

Certain parts of the novel which depict conflict situations (when the main characters, the angel Aziraphale and the demon Crowley, are forced to tip the scales) consistently make a parody of the Bible, for example: "*And the Lord spake unto the Angel that guarded the eastern gate, saying Where is the flaming sword which was given unto thee?*" [18, p. 49]. In this excerpt the angel Aziraphale, having given the sword to Adam and Eve with a view to smoothing their lives beyond the Garden of Eden, is to decide whether to tell

the truth or a lie about this misdeed of his to God. Thus, the authors not only tell a biblical myth of Apocalypse but also emphasize the philosophy of free will which summarizes the very ethos of human existence.

*Paratextuality* is a relation of the whole text to its part (a title, an epigraph, an embedded novella, an afterword etc). The title of the novel under analysis “*Good Omens*” is both indicative and distinguished: unlike the images and symbols in the biblical version, the ones in the novel (“*two-headed calves, signs in the sky, geese flying backwards, showers of fish*” [18, p. 47] betoken a happy end of the story contrary to the one expected by readers. Such an effect of defeated expectancy inherent in parodies facilitates the creation of the humorous effect. The subtitle “*The Nice and Accurate Prophecies of Agnes Nutter, Witch*”, including a 17<sup>th</sup> century witch into a set of the main characters of the novel, testifies to the fact that the ancient English folklore is as important in the characters’ life as the events described in the Bible and that it, surprisingly, proves to be more insightful than modern horoscopes, occult knowledge or even biblical stories. Readers are reminded yet another time of one of the novel’s messages: the path to the truth is rarely a beaten track.

Crucial to comprehending the text of the novel is the afterword [18, p. 393–405] presented as an interview in which the authors set forth their cooperative efforts while working at the novel, the contribution of each to building up numerous multilayered ties, creating formidable intertextual network by referencing various cultural phenomena and further creative perspectives.

**Conclusions.** In summary, the category of intertextuality as an essential feature of a literary meta-genre of fantasy represents a powerful tool of ensuring cultural phenomena succession and merger.

In the fantasy novel under scrutiny intertextuality functions through certain types and forms of its verbalization to encompass various prototexts from literary discourse (poetic – works by D. Alighieri, J. Milton, W. B. Yeats; prosaic – works by W. Shakespeare, G. Orwell); cinematographic (adventure and horror films), musical (pop and rock song lyrics), religious (the Bible) and mythological (the ancient English folklore) discourses in order to enhance the embedded messages the authors of the novel get across to their readers. Intertextuality proper (by means of such verbalization forms as quotations, allusions, reminiscences, stylization) lays bare the moral principles encoded in the textual fabric of the novel and expected to be elicited by readers in reliance on their cultural thesaurus. Hypertextuality actualizes an opportunity to intensify a network of messages the novel is bestrewn with through the creation of a system of interrelated texts. Paratextuality reinforces the potential of framing parts of the text (the title, the subtitle, the afterword) to suggest the general modality of the novel.

## REFERENCES

1. Гальчук О. В. «...Не мінає міт!»: Античний текст у поетичному просторі українського модернізму 1920–1930-х років: монографія/ Чернівці, 2013. 552 с.
2. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. К: Видавничий центр «Академія», 2007. Т. 1. 608 с.
3. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. К: Видавничий центр «Академія», 2007. Т. 2. 624 с.
4. Літературознавчий словник-довідник / уклад. Гром'як Р. Т., Ковалів Ю.І. та ін. Київ, 2006. 760 с.
5. Мітосек З. Теорія літературних досліджень / Перекл. з польськ. В. Гумєнюк. Сімферополь, 2005. 408 с.
6. Словник-довідник з зарубіжної літератури / уклад. Дорофєєва Н. І. Харків, 2000. 192 с.
7. Шаповал М. Інтертекст у світлі рампі: міжтекстові та міжсуб'єктні реляції української драми. Київ: Автограф, 2009. 352 с.
8. Bell R. Translation and Translating: Theory and Practice. London and New York: Longman, 1993. 298p.
9. Broich U. Formen der Markierung von Intertextualität Tübingen, 1985. S. 31–47.
10. Cambridge Dictionary Online. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/quotation> (Last accessed: 25.08.2023)
11. Cuddon J. A. A dictionary of literary terms. London, 1979. P. 31.
12. Eco U. Mouse or Rat? Translation as Negotiation. London, 2003. 200 p.
13. Gennete G. Palimpsestes: literature in the second degree. University of Nebraska Press, 1997. 491 p.
14. Halliday, M. A. K. On Language and Linguistics, vol. 3. Edited by Webster J. London and New York: Continuum, 2003. 490 p.
15. Holthuis S. Intertextuality and meaning constitution. An approach to the comprehension of intertextual poetry. *Approaches to poetry: some aspects of textuality, intertextuality and intermediality*. Berlin, 1994. P. 77–99.
16. Irwin W. Against Intertextuality. *Philosophy and Literature*. 2004. № 28. С. 227–242.
17. Leppihalme R. Culture Bumps : An Empirical Approach to the Translation of Allusions. Philadelphia, 1997. 241 с.
18. Pratchett T., Gaiman N. Good Omens: the Nice and Accurate Prophecies of Agnes Nutter, Witch. London, 2014. 405 p.
19. Venuti L. The Translator's Invisibility: A History of Translation. London and New York, 1995. 353 p.



**Олександр Анікін,**  
учитель-методист, учитель англійської мови,  
Старокостянтинівський навчально-виховний комплекс  
«Спеціалізована школа І ступеня, гімназія»  
Старокостянтинівської міської ради Хмельницької області  
імені Героя України С. М. Бондарчука  
<https://orcid.org/0009-0003-5370-2989>  
м. Старокостянтинів, Україна

### **Стилістичні особливості синтаксичного плеоназму в політичному дискурсі Бориса Джонсона**

#### **Stylistic peculiarities of syntactic pleonasm in Boris Johnson's political discourse**

***Анотація.** Людина є соціальною істотою, і вона не може повністю існувати без суспільства та спілкування. Будь-яка людина постійно піддається впливу, тому що навколо нас щодня створюється і розширюється інформаційно-комунікаційне поле, з якого людина щодня може отримувати нову інформацію не за власним бажанням. Запорукою посилення впливу на людину є політичні тексти, промови, виступи, заявленою метою яких є подання інформації про політичні процеси, події, явища тощо. Поняття дискурсу є міждисциплінарним і виходить за рамки лінгвістики, а дослідження сфери його впливу перебувають у динамічному русі, відображаючи зв'язок між мовою та владою в лінгвістиці, соціології та культурі. Інтерес до нього зумовлений не тільки розвитком і посиленням впливу мовлення на аудиторію на основі комерційної реклами, ідеологічної пропаганди, а й завдяки політичним виступам. Але мовна надмірність, або багатослівність, проявляється у вживанні більшої кількості слів, ніж потрібно для вираження думки. Вона може бути викликана такими явищами як плеоназм чи тавтологія. Плеоназм і тавтологія розглядаються як синонімічні слова, проте, друге поняття є абсолютно помилковим поєднання слів, в той час як перше може розглядатися як особливий стиль автора або загальноживане кліше. Тому, актуальність даного дослідження обумовлена тим, що плеоназми або плеонастичні вислови, які є результатом зростаючого інтересу до них лінгвістів, зустрічаються в будь-яких типах ситуації. Поки задіяна мова, вона виникає в розмовах, у друкованих ЗМІ, таких як журнали чи газети, у літературних творах, таких як романи, фільми, поезія та пісні, дискурсах. Проблема, яка постала в нашому дослідженні, полягає в тому, щоб ідентифікувати плеонастичні вирази в політичних промовах, не пропускаючи принаймні ні один плеонастичний вираз, тому що коли людина читає або слухає промови, деякі плеонастичні вирази можуть виглядати точно так, як звичайні вирази. Саме тому метою дослідження є виявлення стилістичних особливостей синтаксичного плеоназму в політичному дискурсі Бориса Джонсона.*



**Ключові слова:** типи плеоназмів, функції плеоназмів, стилістичні фігури мови, стилістичні характеристики, політичні тексти, політичні промови.

**Summary.** *A man is a social being, and he cannot fully exist without society and communication. Every person is constantly exposed to the influence, because an information and communication field is created and expanded around us every day, from which a person can receive new information every day against his own will. Political texts, speeches, speeches, the stated purpose of which is to present information about political processes, events, phenomena, etc., are the key to increasing influence on a person. The concept of discourse is interdisciplinary and goes beyond linguistics, and studies of its sphere of influence are in dynamic motion, reflecting the relationship between language and power in linguistics, sociology, and culture. Interest in it is due not only to the development and strengthening of the influence of broadcasting on the audience on the basis of commercial advertising, ideological propaganda, but also due to political speeches. But linguistic redundancy, or verbosity, is manifested in the use of more words than necessary to express an idea. It can be caused by such phenomena as pleonasm or tautology. Pleonasm and tautology are considered synonymous words, however, the second concept is a completely erroneous combination of words, while the first can be considered a special style of the author or a commonly used cliché. Therefore, the relevance of this study is due to the fact that pleonasms or pleonastic expressions, which are the result of the growing interest in them by linguists, are found in all types of situations. While language is involved, it occurs in conversations, in print media such as magazines or newspapers, in literary works such as novels, films, poetry and songs, discourses. The problem that arose in our research is that to identify pleonastic expressions in political speeches without missing at least one pleonastic expression, because when one reads or listens to speeches, some pleonastic expressions may look exactly like ordinary expressions. That is why the purpose of the study is to identify the stylistic features of syntactic pleonasm in the political discourse of Boris Johnson.*

**Key words:** *types of pleonasms, functions of pleonasms, stylistic figures of speech, stylistic characteristics, political texts, political speeches.*

**Вступ.** Поняття дискурсу є міждисциплінарним і виходить за рамки лінгвістики, а дослідження сфери його впливу перебувають у динамічному русі, відображаючи зв'язок між мовою та владою в лінгвістиці, соціології та культурі. Інтерес до нього зумовлений не тільки розвитком і посиленням впливу мовлення на аудиторію на основі комерційної реклами, ідеологічної пропаганди, а й завдяки політичним виступам. Але мовна надмірність, або багатослівність, проявляється у вживанні більшої кількості слів, ніж потрібно для вираження думки. Вона може бути викликана такими явищами як плеоназм чи тавтологія. Плеоназм і тавтологія розглядаються як синонімічні слова, проте, друге поняття є абсолютно помилковим поєднання слів, в той час як перше може розглядатися як особливий стиль автора або загальноновживане кліше.

Серед науковців, які досліджували вищезазначене поняття, були Theodore Bernstein – колишній головний редактор газети The New York Times, професор Колумбійського Університету в галузі журналістики та Charles Harrington Elster – фонетист, радіокоментатор, письменник. Окреме місце займають дослідження вчених М. В. Ільїна, О. І. Шейгал, О. М. Баранова. Метою дослідження є виявлення стилістичних особливостей синтаксичного плеоназму в політичному дискурсі Бориса Джонсона. Реалізація поставленої мети передбачає виконання таких завдань: розглянути поняття «політичного дискурсу» в лінгвістиці, визначити його характерні риси та особливості; розглянути та з'ясувати сутність поняття «синтаксичний плеоназм» як стилістичний прийом, з'ясувати специфіку типів синтаксичних плеоназмів в сучасній англійській мові; визначити типи та частоту вживання синтаксичних плеоназмів на основі політичних виступів Бориса Джонсона. Об'єктом дослідження є синтаксичний плеоназм у політичному дискурсі. Предметом дослідження є стилістичні особливості синтаксичного плеоназму в політичному дискурсі.

**Методологія та методи дослідження.** Дослідження здійснювалось на основі використання таких методів: описовий метод для систематизації, класифікації та виявлення функціональних властивостей досліджуваних мовних одиниць; метод кількісних підрахунків для визначення частоти вживання плеоназмів і для виявлення найбільш уживаних засобів вираження вищезазначеного феномену; метод структурно-семантичного аналізу для розгляду структури та семантики плеоназмів; метод індуктивного й дедуктивного аналізу та синтезу для написання теоретичних узагальнень, формулюванні висновків.

Наукова новизна роботи полягає у тому, що вперше здійснено комплексний аналіз стилістичних особливостей функціонування синтаксичного плеоназму на основі політичного дискурсу Бориса Джонсона.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Мова – це спосіб використання частин тіла: голосових органів і слухової системи для усного мовлення, плечового апарату і зорової системи – для мови жестів. Інші види невербальної поведінки також використовують ці та інші частини тіла. Ці частини тіла контролюються мозком [9, с. 17]. Це означає, що природно всі люди мають здатність використовувати мову, щоб виражати свої думки та обмінюватися ними. Поки ми всі піддаємося контакту з іншими людьми в певний час, ми, природно, зможемо розмовляти мовою, і це робить мову вирішальною для людства, щоб спілкуватися та виражати ідеї чи емоції один з одним. Без мови людям було б важко робити такі речі вільніше.

Мова може бути письмовою та усною, і навіть невербальна мова, така як мова тіла, може використовуватися для вираження думок або почуттів у певних ситуаціях.

Образна мова є однією з тем досліджень багатьох учених. Ламберт визначає образну мову як помітний відхід від стандартного значення слів або стандартного порядку слів, які сприймаються користувачами мови з метою досягнення якогось особливого значення чи ефекту [5]. Це означає, що стилістичні фігури мови – це форми слів, які зазвичай протилежні дослівним виразам. Дані фігури мови можна знайти в засобах масової інформації або в усному мовленні. Іронія, гіпербола, персоніфікація, порівняння та метафори є одними з типів фігур мови, які є загальними для більшості людей. Стилiстичні фігури мови можуть бути значно більшими. Це може бути повторення слів, щоб надати більше значення власному висловлюванню, заміна слів, щоб досягти ритмічності чи певного стилю, або навіть гра слів, щоб зробити його смішнішим, як у каламбурі, який є іншим типом стилістичної фігури мови. Плеоназм також є одним із видів стилістичної фігури мови.

Плеоназм (від грец. πλεονασμός – надлишок, надмірність) – надлишковість засобів, що використовуються для передачі лексичного чи граматичного змісту висловлювання [8]. Плеоназм можна використовувати як у реченні, так і в ширшому контексті: все речення може фактично повторювати одне і те ж саме.

Згідно Ватлі, плеоназм – це використання одного слова для іншого слова, яке насправді може стояти окремо [15]. Додаткові слова або плеонастичні слова здебільшого описуються як непотрібні, хоча плеонастичні вирази можуть використовуватися навмисно для досягнення лінгвістичних, поетичних і літературних ефектів. Оскільки вони використовуються як риторичне повторення, вони корисні для посилення думки, ідеї чи проблеми. Крім того, вони є частиною ідіоматичної мови, професійної та наукової писемності. Явище плеоназму багато в чому зумовлює стилістичне та лексико-семантичне забарвлення сучасної англійської мови. Приклади плеоназму можна знайти у виразі «серйозна небезпека» або «безкоштовний подарунок». З прикладів видно, що слово «серйозний» у фразі «серйозна небезпека» є зайвим. Слово «серйозний» не є необхідним, оскільки небезпечна ситуація вже описана як серйозна, а вираз «безкоштовний подарунок» також є зайвим, оскільки саме вже слово «дарунок» означає, що він безкоштовний.

Плеоназми або плеонастичні вирази зустрічаються в різних контекстах. Поки задіяна мова, вона виникає в розмовах, у друкованих ЗМІ, таких як журнали чи газети, у літературних творах, таких як

романи, фільми, поезія та пісні. Одним із найцікавіших варіантів для вивчення є усне мовлення, адже культурно-освітній рівень людини визначається комунікативною спроможністю: належним володінням лексичного запасу у різних галузях, вмінням влучно, чітко та лаконічно висловити власну думку. Явищем плеоназму просякнуті всі рівні усного та писемного мовлення англійської мови.

Плеоназм бере свій початок у мовленні «наївних» дітей, що може являти собою подвійне вживання підмета: *My friend, she told me*, і стати нормою в повсякденному та професійному мовленні дорослих.

У мові так багато багатослівних регулярних виразів, що лише дуже вибагливі редактори та коректори помітять їх багатослівність: *write down, tiny bit, tiny little, none at all, temper tantrum, and up in the air*. Однак неозброєним оком видно багато багатослівності, але ці вирази настільки увійшли в повсякденне використання мови, що їх класифікація як гіпербола викликала багато суперечок. «Плеоназм має місце на існування», коли мета полягає в тому, щоб висвітлити думки з особливою проникливістю та глибинністю» [4]. Варто якомога уважніше вивчити слова, які автор поєднує у фрази. Якщо слово самостійно виражає повний зміст того чи іншого поняття, найвищий ступінь вираження, то воно не потребує лексичної підтримки інших слів для семантичного уточнення того, що читач уже розуміє. Наприклад, доцільно говорити *unanimous*, а не *absolutely unanimous*; *finished*, а не *completely finished*; *dead*, а не *fully dead*; *disappear*, а не *disappear completely*; *wrong*, а не *absolutely wrong*; *full*, а не *completely full*.

Плеоназм не обов'язково вважається помилкою, оскільки він може використовуватися для надання певних семантичних функцій, таких як підкреслення виразу, створення поетичного ефекту тощо. Плетт в Енциклопедії риторики стверджує, що як риторична фігура, плеоназм надає висловлюванню додаткового семантичного виміру [10, с. 624].

Плеоназм – це явище, яке виникає на всіх рівнях лінгвістичного аналізу та обробки мови, включаючи дискурс, морфологію, синтаксис і семантику. Відповідно до Nida і Taber, плеоназм – це вираз, який із структурних причин є явним більше одного разу, що не є необхідним для спілкування [7]. Ряд лінгвістів вважають феномен плеоназмів помилковим і непотрібним [6].

Проте плеоназм у всьому світі розглядається як стилістичний прийом, фігура мови в риториці. І тоді плеоназми не сприймаються як помилка, оскільки в більшості літературних творів вони використовуються для додання поетичного та літературного ефекту, а також для посилення ідеї чи виразу. Але не всі приклади плеоназмів використовуються стилістично, є численні випадки, коли вони є лише жорсткими виразами, які використовуються в мові чи на письмі як кліше.

Кожне висловлювання має свою синтаксичну структуру, завдяки чому можлива найбільш повна передача інформації. Компоненти синтаксичної структури – це мовні одиниці, які обирає адресат для адекватного вираження власної думки. Усі мовні одиниці під час висловлювання виконують певні синтаксичні функції, сприяючи завершенню й оформленню фактів і явищ про позамовні реалії чи про структуру свого внутрішнього світу в готову структуру – відповідну інформацію в реченні.

Відповідно до Wit та Gillette існує 6 функцій плеоназму [16, с. 12].

а. Функція підвищення зрозумілості. Коли ми розмовляємо в людному місці, іноді наш співрозмовник не розуміє, що ми говоримо, тому ми намагаємося повторювати сказане знову і знову. Це одна з причин появи плеоназму в розмові. Крім того, це виникає, коли ми намагаємося пояснити щось більше, ніж необхідно, наприклад, «Last summer we went to Paris, the capital of France». Ось чому додаткове слово для опису іншого важливо для того, щоб люди зрозуміли, про що йдеться.

б. Функція вирішення двозначності. Це трапляється в певних випадках, коли нам потрібно усунути будь-яку двозначність, використовуючи зайві слова однакового значення. Наприклад, під час судового розгляду свідків просять присягнути «the truth, the whole truth and nothing but the truth». Надмірне використання слова «the truth» необхідне для усунення будь-якої двозначності.

с. Функція виділення. Це функція, яка часто виникає в романі чи поемі, коли автор інколи зосереджується на характерній рисі об'єкта. У виразі «I love the salty sea» фраза «the salty sea» фокусує увагу рецептора на одній якості – солоності моря, а не на інших. Море вологе, глибоке, хвилясте, але увагу рецепторів привертає те, що воно солоне.

д. Функція контрастності елементів – це функція плеоназму, яка протиставляє два елементи у висловленні. Уже вказано, як англійська мова іноді використовує додатковий наголос для досягнення такого зіставлення, наприклад, у виразі «I went with Sarah, and not Jessica» додавання «not Jessica» у виразі непотрібне. Ця форма надмірності використовується не лише для протиставлення двох протилежних елементів. Іноді її також використовують, щоб підкреслити або підсилити один елемент.

е. Функція підкреслення або підсилення – це ще одна функція плеоназму, щоб зробити вирази сильнішими та легшими для розуміння. Іноді воно ґрунтується на перебільшенні. Прикладом цього є «It is boiling hot outside». Це зайве, тому що слово «boiling» є перебільшенням, щоб підкреслити слово «hot».

f. Функція створення поетичного ефекту. Це функція плеоназму без чіткої семантичної мети, але з наміром шокувати, догодити, жахнути, зворушити тощо. Приклади таких виразів часто можна класифікувати як підсилення або підкреслення. Таким виразом є «The green, green grass of home». Хоча хтось може сумніватися щодо їхньої поетичної природи, у традиційному розумінні слова «поетичні», ці надмірності мають первинний емоційний заряд і тому підпадають під термін «поетичні». Приклад показує, що ця, як і будь-яка інша форма надмірності, може діяти на рівні абзацу, а не на рівні речення.

Політичний дискурс має багато специфічних властивостей, зокрема екстралінгвістичні особливості, опосередкованість, а також обмежує використання мовних і немовних комплексів. Вітчизняні та зарубіжні дослідники теорії ораторського мистецтва, такі як С. Д. Абрамович [1] та ін., у цих гіперлінгвістичних межах виділяють час, місце, роль і характеристики аудиторій, таких як виступи в парламенті, збори виборців тощо. Крім того, політична промова передбачає квазіспонтанність, якщо оратор не покладається на письмовий текст. Підготовка виступів має виключно тематичний характер і може розглядатися як власний екстралінгвістичний чинник, зумовлений специфікою публічного виступу: надання точної та вичерпної інформації аудиторії.

За комунікативною формою публічне мовлення є монологом, проте багато сучасних вчених відзначають у головній рисі мовленнєвого монологу елемент його діалогізму, що є крайньою ознакою мистецтва слова. Перший і головний закон сучасної загальної риторики – закон гармонійного діалогу – показує, що слухач – це не пасивний об'єкт, якому необхідно лише донести інформацію, а найактивніший об'єкт, на якого необхідно впливати. Через це завдання оратора полягає в тому, щоб «пробудити власний внутрішній голос слухача і встановити зі слухачем гармонійні двосторонні стосунки» [2], таким чином оратор не тільки впливає, але й взаємодіє з аудиторією [3]. Також ми помітили, що характерною рисою виступів є необхідність чітко й адекватно донести певне повідомлення, здійснюючи при цьому правильний вплив на аудиторію. У цьому випадку побудова тексту політичної промови залежить від конкретних обставин аудиторії, на яку необхідно впливати.

Russel та Cohn розрізняють такі типи синтаксичного плеоназму [14].

a. Multiple Negation. Це повтор негативного слова, наприклад, у виразі «...*And if the worst happens, and President Zelenskyy's government isn't no longer able to function in Kyiv, we must prepare to support them whatever happens in the weeks ahead...*» [12]. Цей приклад показує, що негативне слово зустрічається з іншим негативним словом – словом

«*isn't*» та словом «*no longer*». Якщо два мінус-слова з'являються поспіль, вони можуть скасовувати одне одного, що робить його граматично неправильним.

b. Multiple Affirmation. Це ще одне повторення слів у стверджувальному реченні. Прикладом цього багаторазового підтвердження є «...*Yeah, you are right, we must emphasize every day that it is putin's regime which is exacting from its own people an unacceptable cost for an unnecessary war – a war of choice – that should end as soon as possible...*» [12]. Дане багаторазове підтвердження Борис Джонсон використовує для підтвердження чієїсь думки. Цей приклад показує, що використовується подвійне твердження. Хоча вирази граматично правильні, вони все одно вважаються плеонастичними виразами.

c. Pleonastic Subject Pronoun. Це плеоназм, який зустрічається в реченні, де інше слово використовується для позначення підмета, який уже зустрічався в реченні, наприклад: «...*Brave young soldiers and innocent civilians, they are being cut down, tanks are rumbling through towns and cities, missiles raining indiscriminately from the skies...*» [11], займенник «*they*» в цьому прикладі зайвий.

d. Double Possession. Це використання подвійного родового відмінка у виразі. Наприклад, у фразі «...*And we will of course use the position of Britain's in every international forum to condemn the onslaught against Ukraine...*» [13] є слово «*Britain's*», що вже означає присвійний відмінок. Політик до цього ж ще вживає слово «*of*», що є зайвим. Таких непотрібних додаткових слів можна уникнути, просто сказавши «*the Britain's position*».

e. Multiple Quality Gradation. Це повторення слів, які вказують на оцінку в порівнянні. Наприклад, «...*Now we will do more with our friends to exclude russian banks from the SWIFT system, freeze their assets and restrict trade, and we will go further in our efforts to sanction those who are more closer to the putin regime...*» [12], «...*putin's invasion has already forced hundreds of thousands of people to flee their homes and we must prepare for an even more larger outflow, perhaps numbered in the millions...*» [12], «...*So, we will make it more easier for Ukrainians already living in the UK to bring their relatives to our country...*» [12]. Ці приклади вважаються плеонастичними виразами, оскільки можна уникнути використання слова «*more*», але як ми можемо зауважити, воно все ще широко використовується політиком Борисом Джонсоном.

f. Emphatic Reflexive Pronoun. Це плеоназм, який використовується зі словами «*myself*», «*yourself*», «*himself*», будь-якими словами, які мають суфікс «*-self*». Емфатичні зворотні займенники є абсолютно правильними виразами, які виконують життєво важливу функцію: вони підкреслюють займенники. Цей плеоназм можна



побачити у виразах «...*And I'm myself grateful for the determination of President Biden...*» [12], «...*And as Prime Minister I speak for us all in the United Kingdom when I myself once again say Slava Ukraini...*» [11], «...*So I myself welcome again Chancellor Scholz's excellent decision to halt the certification of Nord Stream 2...*» [13].

г. Pleonastic Conjunction. Сполучник «*that*» небов'язковий під час об'єднання дієслівного словосполучення з реченням. Хоча обидва речення правильні граматично, сполучник «*that*» є плеонастичним. Наприклад, «...*Two weeks ago, when I met Mateusz and the Polish government, we agreed that our countries would stand shoulder to shoulder...*» [12], «...*They know that if Putin succeeds in trampling Ukraine, his imperial ambitions would not end at that country's borders...*» [12], «...*The path ahead will require patience and resolve, and we must be rational in our response – and recognise that Russia is capable both of misunderstanding and misrepresenting what we say...*» [12].

Отже, найбільшу кількість виявлених нами плеоназмів в політичному дискурсі Бориса Джонсона становлять плеоназми групи Pleonastic Conjunction (20 одиниць), другу групу за чисельністю становлять плеоназми групи Multiple Negation (4 одиниці), третє місце – плеоназми таких груп як Multiple Affirmation, Multiple Quality Gradation, Emphatic Reflexive Pronoun (по 3 одиниці), далі – Double Possession (2 одиниці) та найменша кількість плеоназмів у групі Pleonastic Subject Pronoun (1 одиниця). Аналіз даних засвідчив, що плеоназм як властивість політичного дискурсу виявляє себе у повторенні чи синонімічному дублюванні лексем або граматичних форм, а також у надто багатослівній передачі змісту, який може бути висловлено коротше. Плеоназм може реалізовуватись і в межах речення, і у ширшому контексті: цілі речення можуть практично дублювати той самий зміст.

**Висновки з дослідження.** Дослідження стилістичних особливостей синтаксичного плеоназму у політичному дискурсі є важливою частиною дослідження плеонастичних словосполучень сучасного англомовного політичного дискурсу, оскільки воно дозволяє розширити знання про ці одиниці мови. Основна функція плеонастичних словосполучень визначається прагматичними факторами мовець – слухач – ситуація. Функціональне призначення плеонастичного словосполучення визначаються локалізацією в дискурсі, за допомогою якого усувається надлишковість й розкривається значення.

Проведений нами аналіз дав змогу виявити стилістичні особливості синтаксичного плеоназму та розподілити виявлені нами плеоназми, а саме 36 одиниць, у відповідні типи, відібраних методом суцільної вибірки з політичних промов Бориса Джонсона, а



саме виступ Прем'єр-міністра перед Палатою Громад з приводу подій в Україні 24 лютого 2022 р., звернення Прем'єр-міністра Бориса Джонсона до народу України та росії 27 лютого 2022 р., промова Прем'єр-міністра в Польщі щодо російського вторгнення в Україну 1 березня 2022 р.

Отже, плеоназм як властивість політичного дискурсу виявляє себе у повторенні чи синонімічному дублюванні лексем або граматичних форм, а також у надто багатослівній передачі змісту, який може бути висловлено коротше.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамович С. Д. Мовленнєва комунікація. Київ: Центр навчальної літератури, 2017. 472 с.
2. Нарійчук М. Ф. Англomовний політичний дискурс і міжкультурна комунікація: лінгводидактичний аспект. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. 2013. (№ 33). С. 109–111.
3. Пода Т. А. Дискурс влади та владні відносини у постсучасності: соціально-філософський аспект. *Вісник НАУ. Серія: Філософія. Культурологія*. 2015. Вип. № 21(1). С. 64–68.
4. Ister Ch. H. *The Accidents of Style. Good Advice on How Not to Write Badly.* – St. Martin's Griffin, 2010. 304 p.
5. Lambert V. A., & Lambert. Qualitative Descriptive Research: An Acceptable Design. *Pacific Rim International Journal Nursing Research*, 2012. P. 255–256.
6. Lehmann C. Pleonasm and hypercharacterization. In *Yearbook of Morphology*. Heidelberg: Springer, 2005. P. 119–154.
7. Nida E.A., & Taber C.R. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Koninklijke Brill NV, 2003.
8. *Oxford Dictionary of English*, 3rd Edition. Oxford University Press, 2010.
9. Peng F. C. C. *Language in the Brain: Critical Assessments*. London: Continuum International Publishing, 2005.
10. Plett H. F. Pleonasm. In *Encyclopedia of Rhetoric*. England: Oxford University Press, 2006.
11. Prime Minister Boris Johnson's message to the people of Ukraine and russia: 27 February 2022. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=dY6a5b9vfv4> (дата звернення: 12.09.2022).
12. Prime Minister's speech in Poland on the russian invasion of Ukraine: 1 March 2022. URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/prime-ministers-speech-in-poland-on-the-russian-invasion-of-ukraine-1-march-2022> (дата звернення: 19.09.2022).
13. Prime Minister's statement to the House of Commons on Ukraine: 24 February 2022. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tw6SXwgIII> (дата звернення: 26.09.2022).
14. Russell J., & Cohn R. *Pleonasm*. Edinburgh, Scotland: LENNEX Corp., 2012.
15. Whatley R. *Elements of Rhetoric: Comprising an Analysis of the Laws of the Moral Evidence and of Persuasion*, Illinois: Southern Illinois University Press, 2010.
16. Wit E., & Gillette M. *What is Linguistic Redundancy?* (Tech.). Chicago: University of Chicago, 2015.

**Кирило Ващенко,**

*студент 2 курсу магістратури спеціальності*

*«Філологія (німецька)»,*

*Національний університет біоресурсів*

*і природокористування України*

*<https://orcid.org/0009-0005-5851-624X>*

*м. Київ, Україна*

**Наталія Ольховська,**

*доцент, кандидат філологічних наук,*

*доцент кафедри іноземної філології і перекладу,*

*Національний університет біоресурсів*

*і природокористування України*

*<https://orcid.org/0000-0002-7678-6885>*

*м. Київ, Україна*

## **Історія розвитку німецької агротехнічної субмови**

### **History of the development of the German agricultural sublanguage**

**Анотація.** У статті досліджується еволюція агротехнічної терміносистеми в контексті суспільних та технологічних змін. Автори зосереджуються на формуванні і розвитку лексики галузі агротехніки, враховуючи різноманітні чинники, що вплинули на цей процес. Стаття виділяє чотири ключові історичні етапи агротехнічного розвитку: Середньовіччя, Відродження, період індустріалізації та сучасність. Розпочавши з епохи Середньовіччя, коли сільське господарство відзначалося традиційними методами, стаття підкреслює роль інновацій та технологічних вдосконалень, що наставали в епоху Відродження. Особлива увага приділяється впливу індустріалізації, яка призвела до різкого розвитку сільськогосподарської техніки та методів обробітку ґрунту та рослин. У цьому контексті наголошується на ролі видатних фігур, таких як Йоганн Крістоф Аделунг, який вніс вагомий вклад у нормалізацію літературної мови та розвиток науково-технічного мовознавства, завдяки створенню «Граматики-критичного словника верхньонімецького діалекту». Сучасний період характеризується стрімким технологічним прогресом у галузі сільського господарства, що викликало виникнення нових термінів, що відображають сучасні агротехнічні процеси та методи. Це включає в себе використання автоматизації, комп'ютеризації та штучного інтелекту. Важливим акцентом є стандартизація та уніфікація термінології для покращення обміну інформацією між різними країнами та національними громадами в умовах глобалізації сільського господарства. Розвиток агротехнічної терміносистеми визнається ключовим для просу-

вання цієї галузі й досягнення нових висот в аграрному секторі. Повністю розуміння цієї термінології є дуже важливим для сучасних агрономів та вчених, щоб залишатися в курсі передових технологій і сприяти подальшому розвитку сільськогосподарства у всьому світі.

**Ключові слова:** семантична історія, агротехнічна терміносистема, механізація, промислова революція, автоматизація, штучний інтелект.

**Summary.** *The article studies the evolution of the agrotechnical terminology in the context of social and technological changes. The authors focus on the formation and development of the lexicon of the field of agrotechnology, taking into account the various factors that influenced this process. The article identifies four key historical stages of agrotechnical development: The Middle Ages, the Renaissance, the period of industrialization, and the present. Starting from the Middle Ages, the article emphasizes the role of innovations and technological improvements that came in the Renaissance. The impact of industrialization, which led to the development of agricultural machinery and methods of soil and plant cultivation, is emphasized. The role of prominent figures such as Johann Christoph Adelung, who made a significant contribution to the normalization of the literary language and the development of scientific and technical linguistics through the creation of the Grammatical and Critical Dictionary of the High German Dialect, is emphasized. The modern period is characterized by technological advances in agricultural technology, which has led to the emergence of new terms reflecting modern agricultural processes and methods. This includes the use of automation, computerization and artificial intelligence. It is very important to standardize and unify terminology to improve the exchange of information between different countries and national communities in the context of agricultural globalization. The development of agrotechnical vocabulary is key to promoting this industry and reaching new heights in the agricultural sector. Understanding this terminology is essential for modern agronomists and scientists to remain contributing to the further development of agriculture worldwide.*

**Key words:** *semantic history, agrotechnical terminology, mechanization, industrial revolution, automation, artificial intelligence.*

**Вступ.** Розвиток агротехніки та агротехнологій є невід’ємною складовою сучасного сільського господарства, що сприяє підвищенню врожаїв та забезпечує стабільне постачання продуктів харчування для світового населення. Проте, цей розвиток не обмежується лише технічними аспектами. Він також суттєво впливає на лексичний склад мови, яка використовується для опису та розуміння цих технологій. Аналізується семантична історія слів у сільському господарстві та їхній зв’язок з соціальними змінами у суспільстві. Також розглядається вплив передових галузей промисловості, таких як кібернетика, машинобудування, програмування і телемеханіка, на формування агротехнічної субмови. Цей аспект вдалося проаналізувати спираючись на дослідження Н. О. Школьної, яка дослідила історію формування німецької фахової мови промислової автоматизації.

Також вагомий внесок у дослідження агротехніки зробив В. Зьоне, який досліджував розвиток сільськогосподарської техніки, починаючи з прадавніх часів. Мета статті полягає в дослідженні розвитку німецької агротехнічної фахової мови на основі аналізу історичних періодів, термінів зі словників, а також праць інших дослідників.

**Методологія та методи дослідження.** Для досягнення мети статті були використані такі методи як: аналіз історії розвитку агротехніки; вивчення семантичної історії термінів; створення хронологічної моделі розвитку та аналіз впливу зовнішніх факторів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Терміносистема в будь-якій галузі знань відображає досягнення та розвиток цієї галузі на різних етапах історії суспільства. Німецька мова, включаючи її різні фахові субмови, включаючи агротехнічну, має складну історію свого розвитку. Агротехнічна термінологія є одним з найдавніших шарів лексичної системи мови і формується під впливом різних лінгвістичних та нелінгвістичних факторів.

Формування та розвиток терміносистеми, включаючи агротехнічну, визначаються різноманітними позамовними та мовними факторами. Особливо помітні зв'язки між лексико-семантичними процесами та зовнішніми реаліями. Тому важливо розглядати як екстралінгвістичні, так і лінгвістичні фактори у дослідженні термінології. При аналізі цих двох критеріїв разом, стає очевидним, що зовнішні фактори мають велике значення в розвитку лексики, яка є найдинамічнішим рівнем мови.

В наукознавстві було встановлено, що кожні 25 років приблизно подвоюється кількість наукових дисциплін. Нові області знань виникають за три основні моделі:

1. Здійснюється диференціація знань і від певної предметної області формуються нові галузі знань.
2. Нові наукові дисципліни виникають внаслідок взаємодії двох наук, що зіткнулися на межі своїх досліджень.
3. Поява комплексних наук і дисциплін стає результатом взаємодії різних наукових областей [2, с. 33].

Саме так, під впливом стрімкого розвитку таких передових галузей промисловості, як кібернетика, машинобудування, програмування і телемеханіки відбулось формування агротехнічної субмови, яка на даний час продовжують активно розвиватись як самостійна галузь науки і техніки.

У сьогоденні галузь агротехніка не може існувати та функціонувати відокремлено від інших суміжних сфер. До прикладу: сучасні підприємства, енергетичні системи, залізничний та автомобільний транспорт, різновиди повітряних та морських суден та засоби зв'язку [2, с. 34].

Простежуючи історію розвитку агротехнологій, то розвиток саме субмови можна розділити на такі етапи:

2. Епоха Відродження (XV століття – 90-ті роки XVI століття);

3. Період Індустріалізації (2-а половина XVIII століття – початок XX століття);

4. Період Сучасності (2-а половина XX століття – сьогодні).

Розвиток мови тісно пов'язаний з розвитком технологій. Якщо простежити історію розвитку сільськогосподарської техніки на території Німеччини, то можна сказати що перший етап розвитку припадає на епоху Середньовіччя. Цей етап пов'язаний з початком активного розвитку перших сільськогосподарських знарядь, таких як: *віз* (нім. *das Fuhrwerk*), *коток* (нім. *der Dreschstein*), *мотика* (нім. *die Hacke*), *серп* (нім. *die Sichel*), *соха* (нім. *die Zoche*), *терлиця* (нім. *die Breche*). Але незважаючи на ці фактори, Середньовіччя – це період класового суспільства та феодалізму, де селяни тяжко працювали на свого феодала і просто не мали часу на саморозвиток і були неграмотними. Феодали в свою чергу не приділяли уваги розвитку сільськогосподарського приладдя, а тим більше лексики, не займались укладанням словників чи певної «термінологізації».

В епоху Відродження не винайшли нових агротехнічних приладів, але відбулось покращення вже наявних, це зокрема заміна дерев'яних частин агротехніки на металеві, до прикладу заміна дерев'яного лемеша для плугу на залізний. Але все ж таки від XV століття й до нашого часу сільське господарство розглядалося як стала сфера, як консервативна протидія великим змінам модерної епохи. Сільськогосподарська технологія на початку сучасної ери характеризується *чотиристороннім плугом* (нім. *der Pflug*), який тягнула упряжка коней, волів або корів, із *залізним лемешем* (нім. *die Pflugschar*), *дерев'яним відвалом* (нім. *der Streich*), *коромислом і стовпчиком для пшона і сошником* (нім. *die Kolter*), а також *бороною* (нім. *die Egge*) для підготовки посівного ложа, *косою і серпом* для скошування трави і зерна, *ціпом* для обмолоту зерна, *граблями для перевертання і збору сіна*; для транспортних робіт використовували *запряжені одно- і двовісні вози* (нім. *der Wagen, das Fuhrwerk*); для розмелювання зерна існували *млини* (нім. *die Mühle*) з *накладними або підшовними водяними колесами або вітряки* (нім. *die Windmühle*). Навантаження та розподіл гною, снопів зерна та сіна на фермі та в полях здійснювалося вручну [5, с. 7].

У Середньовіччі сільське господарство в основному базувалося на традиційних методах обробітку землі та використанні ручної сили праці. Засоби транспорту, такі як вози, запряжені тваринами, були широко поширені, але їх конструкція і технічні характеристики були

досить простими. Зазвичай, це були вози, які використовувались для перевезення сільськогосподарських продуктів, таких як зерно, сіно, деревина та інші матеріали. З іншого боку, епоха Відродження відзначалася збільшеним інтересом до наукових досліджень та технологічного прогресу. Це також знайшло своє відображення в розвитку агротехніки та агротранспорту. Як зазначалося, вдосконалювались вже існуючі знаряддя.

Таким чином, хоча різниця між Середньовіччям і Відродженням у розвитку сільськогосподарської техніки може здаватись невеликою, все ж історичний контекст і зміни в суспільстві принесли певні відмінності в підходах до сільського господарства та транспортування сільськогосподарської продукції. Розвиток наукових досліджень, механізація та інновації забезпечували поступове вдосконалення агротехніки, що поклало фундамент для подальшого прогресу і розвитку аграрного сектору, але все ж в порівнянні з подальшими етапами ці два періоди є досить сталими, особливо це стосується німецької агротехнічної субмови.

Третім етапом розвитку можна виділити період з 2-ї половини XVIII до початку XX століть. Цей період мав значний вплив на розвиток німецької агротехнічної лексики, оскільки це був час інтенсивного розвитку сільського господарства та впровадження нових технологій у цій галузі. Процес індустріалізації та технологічного прогресу призвів до виникнення нових машин, інструментів та методів обробки землі та рослин. Зокрема великий внесок зробив Й. К. Аделунг (8 серпня 1732, Шпантеков – 10 вересня 1806, Дрезден) – німецький філолог, представник німецького Просвітництва. Він зіграв величезну роль в нормалізації і уніфікації німецької літературної мови, праці Аделунга безпосередньо передували розвитку в Німеччині наукового-технічного мовознавства.

Мабуть, найважливішою працею Й. К. Аделунга є його вичерпний «*Граматико-критичний словник верхньонімецького діалекту*» (нім. «*Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart*») з 55–181 статтею (5 томів, 1774–1786; 2-е видання: 1793–1801). Порівняльні синоніми, додані до лем (лема – допоміжна теорема, необхідна для доказу іншої) [1], часто коментуються відносно детально, і він також розглядає різні значення в мовних зонах. Досить багато довідкових статей з орфографії та багато технічних або спеціальних мовних лем (20–30% у першому виданні). Він часто ділиться своїми поглядами на орфографію, деякі лемми про групи літер, здається, були включені головним чином з цієї причини. З часом Й. К. Аделунг став більш скептично ставитися до реформ правопису, і врешті-решт у передмові до другого видання він

спростував власну попередню позицію та іноді писав слова по-іншому (наприклад, часто *-iren* замість *-ieren* дієсловами). Існують позначки вимови, дедалі частіше у другому виданні для іноземних слів, які ще не натуралізувалися *інженер* (нім. *Inschenör*). Він розглядає це більш детально з лемами про частки та префікси. Що стосується етимології, то йому чужі сьгоднішні принципи; він нічого не знав про германську та верхньонімецьку звукову зміну, не знає нововісьонімецької дифтонгізації та монофтонгізації; Невідомі йому також правомірна звукозміна, аблаут і реконструйовані сьгодні індоевропейські словотворчі суфікси. Однак іноді зустрічаються цілком правильні етимології. Повний етимологічний коментар – якщо такий є – складається з трьох частин: спочатку є вказівки на «подібні» словоформи з інших мовних етапів, потім огляд етимології його попередників, яку він добре знає, і, нарешті, його власна етимологія [3, с. 63–65].

Словник Й. К. Аделунга справив великий вплив на німецьку мову, зокрема і на технічну лексику, яка включала і тему сільськогосподарської техніки, але точний обсяг невідомий.

У ХІХ столітті, промислова революція суттєво сприяла розвитку науки та техніки, а також призвела до з'яви великої кількості технічних наук. Терміни, які використовуються в цих науках, стали не тільки спеціалізованими та обмеженими лише вузьким колом вчених, але й набули широкого застосування серед працівників у виробництві. Для позначення нових понять і явищ, пов'язаних з розвитком науки і техніки, створювалися нові термінологічні одиниці. Для цього залучалася лексика національної мови. Один із легких шляхів створення нових термінів – це утворення словосполучень, що стало традиційним у ХVІІІ столітті. Це призводило до появи термінів, складених з трьох або навіть чотирьох елементів. Нагальна потреба обміну інформацією між мовами, що виникла внаслідок розвитку науки і техніки, змусила збільшити кількість термінологічних словників, де було відображено терміни з різних мов. Це сприяло зручному спілкуванню і обміну знаннями між науковцями з різних країн та культур. Таким чином, розвиток науки і техніки у ХІХ столітті стимулював появу нових термінів і розширення термінологічної бази. Відповідно збільшилася і потреба у створенні термінологічних словників для забезпечення зручного обміну знаннями та сприяння розвитку науково-технічного прогресу [2, с. 39–40].

Збільшення використання механізації у сільському господарстві призвело до появи нових термінів для опису техніки та машин, які використовувалися в сільському господарстві. У цей період також зростала роль науки та досліджень у сільському господарстві, що



сприяло появі нових термінів, які відображали наукові відкриття та інновації. Впровадження нових агротехнічних підходів і методів вимагало створення нової лексики для їх опису та розуміння. До прикладу, великий вплив на розвиток агротехнічної лексики мала механізація косовиці, укладання і зв'язування снопів, обмолоту. У 1835 р. було побудовано першу механічну косарку. Ця машина мала ріжучий брус із колісним приводом, що складався з верхньої секції з трикутним лезом, що коливався, направлявся у фіксованій нижній секції з «пальцями» та приводився кривошипом. Минуло ще 40 років, перш ніж було розроблено в'язучу машину для косарок (1875), що згодом призвело до утворення нового терміна – *der Balkenmäher*. *Косильні машини* спочатку були оснащені пластинами, що обертаються, над платформою для порціонування снопів. Снопи збирали і зв'язували вручну. Тільки винахід і вдосконалення вузловязального апарата дозволили механізувати цю трудомістку частину [4, с. 78]. Пізніше, індустріалізація призвела до масового виходу на ринки сільськогосподарської техніки вже у промислових масштабах, що дозволило активно наситити лексику новими термінами:

1. Упряжні пристрої:

*Плуги різної форми відвалів* (нім. *Pflüge mit unterschiedlichen Streichblechformen*), *борони* (нім. *Eggen*), *культиватори* (нім. *Grubber*), *катки* (нім. *Walzen*), *граблі кінні* (нім. *Pferderechen*), *сіноворушилки* (нім. *Heuwender*).

2. Польові машини:

*Сівалки* (нім. *Sämaschinen*), *косарки* (нім. *Mähmaschinen*), *молотарки з приводом через трансмісійний вал з двома карданними шарнірами або приводом від паровозів* (нім. *Dreschmaschinen mit Göpelantrieb über eine Übertragungswelle mit zwei Kardangelenken oder Antrieb mit Dampflokomobilen*), *розкидачі добрив* (нім. *Düngerstreuer*).

3. Дворові машини:

*Вітряки для очищення зерна* (нім. *Windfegen für Getreidereinigung*), *соломорізки* (нім. *Strohhäcksler*), *крупурушки* (нім. *Schrotmühlen*) [5, с. 10].

Четвертий етап розвитку – сучасний період (після 40-го року ХХ ст.). З другої половини ХХ століття і до сьогодні розвитку німецької агротехнічної лексики був дуже активним та динамічним.

Швидкий технологічний прогрес у сільському господарстві відіграв важливу роль у розвитку агротехнічної лексики. Завдяки технологічному прогресу з'явилися нові терміни, які відображають сучасні агротехнічні процеси та методи. Такі нові терміни охоплюють широкий спектр аспектів, таких як технології збирання і обробітку врожаю, управління ресурсами, контроль якості ґрунту та



води, використання дронів для моніторингу, а також впровадження сільськогосподарських систем з використанням штучного інтелекту. Окрім технологічних та наукових аспектів, агротехнічна лексика впливає і зовнішні чинники, такі як глобалізація сільського господарства та міжнародна співпраця. У зв'язку з цим, стандартизація термінології та створення багатомовних словників стають дуже важливими, щоб забезпечити розуміння та ефективний обмін інформацією між різними країнами і національними громадами, наприклад німецький електронний словник сільськогосподарських термінів за редакцією К. Керн, Ю. Шабер-Фуркалідіс, Г. Абеле, А. Керн, Х. Рюдінгера і К.-П. Рюкерта [6]. Завдяки розвитку автоматизації людство змогло надзвичайно вдосконалити агропромисловий комплекс, що відбилося і на агротехнічній субмові, наприклад: *автоматична доярка – die automatische Milchmühle, цифрові технології в сільському господарстві – die Digitalisierung in der Landwirtschaft, прецизійне землеробство – die Präzisionslandwirtschaft, автоматична система кормороздачі – die Automatisierte Futtermittelherstellung, аграрний робот – der Agrarroboter*. З розвитком електроніки та зв'язку почали вироблятися нові запчастини та комп'ютерні системи, які дозволили вдосконалити вже наявну агротехніку і звісно це призвело до утворення нових термінів, наприклад: *електрона передня навіска – das elektronisches Fronthubwerk, технологія RTK – RTK-Technologie, технологія xFill – xFill-Technologie*.

Поширення глобалізації та інтернаціоналізації призвело до появи багатомовних термінологічних словників та стандартів, які сприяють розумінню та обміну інформацією в цій галузі, а також призвело до активного розвитку текстів агротехнічного спрямування. Зростання уваги до екологічних питань та сталий розвиток вплинули на розвиток агротехнічної лексики, включаючи терміни, пов'язані з екологічною сільськогосподарською практикою, органічним землеробством, збереженням ґрунту та водних ресурсів. Таким чином, розвиток німецької агротехнічної лексики у другій половині ХХ століття та до сьогодні був динамічним і комплексним, відображаючи технологічні, наукові, екологічні та соціально-економічні зміни в сільському господарстві.

Загалом розвиток сільськогосподарської терміносистеми починається з кінця епохи Відродження, але активний розвиток стартує вже в період з ХІХ з початком активної індустріалізації в Європі. Подальший розвиток від другої половини ХХ століття до сьогодні мав значний вплив на розвиток німецької агротехнічної лексики. Інтенсивний розвиток сільського господарства, впровадження нових технологій та наукових досліджень сприяли появі нових термінів,

що описують техніку, машини та методи в сільському господарстві. Постійні зміни технологій та екологічна свідомість також сприяли збагаченню агротехнічної лексики новими термінами, що відображають сучасні виклики та інновації в сільському господарстві. Глобалізація та стандартизація термінології допомагають у зрозумінні та обміні інформацією між країнами, а зростання уваги до сталого розвитку сприяє виникненню екологічних термінів та практик. Загалом, розвиток німецької агротехнічної лексики є рефлексією технологічного прогресу та суспільних змін в сільському господарстві.

**Висновки з дослідження.** Підсумовуючи викладене, робимо висновок, що дослідження відзначає важливі зміни у розвитку німецької агротехнічної терміносистеми та її важливий вплив на сільське господарство та сучасну науку та техніку.

Інтенсивний розвиток сільського господарства, впровадження нових технологій та проведення наукових досліджень призвели до виникнення нового глосарію, який описує техніку, машини та методи, використовувани в сільському господарстві. Постійні зміни в технологіях та збільшена увага до екологічних питань також сприяли розширенню агротехнічного словника новими термінами, що відображають сучасні виклики та інновації у галузі сільського господарства. Загалом, німецька агротехнічна субмова бере свій початок з прадавніх часів і налічує типові періоди для становлення усіх фахових мов: зародження, накопичення термінологічних одиниць, період бурхливого розвитку термінологічної системи.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Словник української мови в 11 томах / голова редкол. І. К. Білодід ; ред. тому: А. А. Бурячок, П. П. Доценко. Київ : Наук. думка. Т. 4. 840 с.
2. Школьна Н. О. Німецька фахова мова промислової автоматизації: структура, семантика і функціонування : дисертація. Чернівці, 2019. 316 с.
3. Basler O. Adellung, Johann Christoph. Berlin : Neue Deutsche Biographie, 1953.
4. Quick G., Buchele W. The Grain Harvesters. Michigan : American Society of Agricultural Engineers, 1978. 269 p.
5. Söhne W. Geschichte des Instituts für Landmaschinen der tu München und Entwicklung der landtechnischen Institute in der undesrepublik. München : Institut für Landmaschinen der Technischen Universität München, 1990. 96 S.
6. Wörterbuch der Landwirtschaft / Hrsg.: K. Kern et al. Stuttgart : Proplanta GmbH & Co. KG. URL: Wörterbuch der Landwirtschaft (Zugriff am: 11.09.2023).

**Tetiana Halai,**

*PhD., Associate Professor at English Language Department,  
Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas  
<https://orcid.org/0000-0003-3370-0727>  
Ivano-Frankivsk, Ukraine*

**Yuliia Hrybinyk,**

*PhD., Associate Professor at English Language Department,  
Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas  
<https://orcid.org/0000-0002-5461-5540>  
Ivano-Frankivsk, Ukraine*

**Oksana Tsaruk,**

*PhD., Associate Professor at English Language Department,  
Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas  
<https://orcid.org/0000-0003-1842-1930>  
Ivano-Frankivsk, Ukraine*

### **Features of the phenomenon of polysemy and homonymy in the corpus of metaphorical terms in the English professional language of geology**

#### **Особливості явищ полісемії та омонімії в корпусі метафоричних термінів англійської фахової мови геології**

***Summary.** Modern technical terminology, evolving in proportion to the advancement of science and technology, serves as a means of expressing, preserving, and transmitting specialized technical concepts, thus ensuring effective communication among experts. The rapid exploration of the Earth necessitates the intensive development of terminology in the field of geology, which defines the need of the study of terms in this domain. This article attempts to investigate paradigmatic relationships in the corpus of metaphorical terms in the English specialized language of geology. The metaphorical term is interpreted as a term formed through metaphorical transfer of a name from one object to another; from one sphere to another, based on the associative similarity, with all the structural and semantic characteristics of a common term. Research methods are based on the use of general scientific methods of analysis, synthesis, deduction, induction, descriptive methods, as well as the methods of componential, definitional, distributive, and semantic analyses. The material consists of a multitude of metaphorical terms, selected through the method of continuous sampling from the contemporary English geological terminological*

dictionaries. The comprehensive analysis has revealed that lexical and semantic processes of polysemy and homonymy are characteristic of the corpus of metaphorical terms in the English specialized language of geology. The comprehensive analysis of these terms showed that both intra-systemic and inter-systemic polysemy is characteristics for the metaphorical terms under study. We have identified polysemic metaphorical terms having two, three, four, or more meanings. Particular attention is paid to the topic of homonymy. The paper describes and analyzes two primary types of homonymous terms: intra-branch and inter-branch. The research findings affirm that metaphorical terms in the field of geological science can be homonymous within the scope of geology and simultaneously polysemic in relation to other terminological systems. The analysis conducted revealed that this geological terminology includes metaphorical terms that can be polysemic within this scientific field and homonymous regarding the other terminologies.

**Key words:** metaphorical term, polysemy, homonymy, professional language, geology.

**Анотація.** Сучасна технічна термінологія, формуючись пропорційно розвитку науки та техніки, є засобом вираження, зберігання і передачі спеціальних технічних понять, запорукою ефективного спілкування між фахівцями. Швидке освоєння нард землі обумовлює інтенсивний розвиток термінології цієї галузі, що визначає потребу дослідження її термінів. Стаття присвячена дослідженню парадигматичних відношень, наявних у корпусі метафоричних термінів англійської фахової мови геології. Метафоричний термін розглянуто як термін, утворений шляхом метафоричного перенесення назви з одного предмета на інший, з однієї сфери в іншу на базі асоціативної схожості, для яких притаманні усі структурно-семантичні особливості звичайного терміна. Дослідження ґрунтується на використанні загальнонаукових методів аналізу, синтезу, дедукції, індукції, описового методу, а також методів компонентного, дефініційного, дистрибутивного та семантичного аналізів. Матеріалом послугувала множина метафоричних термінів, отримана методом суцільної вибірки з сучасних англійських термінологічних словників геології. Комплексний аналіз показав, що для корпусу метафоричних термінів англійської фахової мови геології характерні лексико-семантичні процеси полісемії та омонімії. Для запропонованого корпусу термінів характерна внутрішньосистемна та міжсистемна полісемія. За кількістю значень виявлено полісемічні метафоричні терміни з двома, трьома, чотирма й більше значеннями. В роботі описано та проаналізовано два основних типи омонімічних термінів: внутрішньогалузеві та міжгалузеві. Результати дослідження засвідчують, що метафоричні терміни англійської фахової мови геології можуть бути омонімічними в межах геології та стосовно інших терміносистем одночасно. Проведений аналіз показав, що даній терміносистемі притаманні метафоричні терміни, які можуть бути полісемічними в межах англійської фахової мови геології та омонімічними відносно інших терміносистем.

**Ключові слова:** метафоричний термін, полісемія, омонімія, фахова мова, геологія.

**Introduction.** The advancement of science and technology, and the emergence of new concepts give rise to new terms, and the existing ones acquire new meanings. This evolution leads to potential ambiguity, even within a single system of terminology. An essential process of functioning in the English specialized language of geology involves the continuous development of meanings within its terminology (polysemy), as well as the presence of homonymous units. This is a natural phenomenon in a developing terminological system, that reflects the process of cognition of objective reality, that is constantly changing.

The issue of identifying and linguistically analyzing lexical and semantic relationships, including polysemy and homonymy, is a subject of debate. Evidence of this is the numerous works by both ukrainian and foreign linguists, including O. S. Achmanova, R. I. Dudok, Yu. A. Karpenko, I. S. Kvytko, L. Lipko, O. D. Ohuj and others.

The relevance of this work is determined by the absence of comprehensive studies of the phenomena of polysemy and homonymy within the corpus of metaphorical terms in the English specialized language of geology.

The aim of the study is to investigate the phenomena of polysemy and homonymy within the corpus of metaphorical terms in the English specialized language of geology. The realization of this aim involves the following tasks: to examine and generalize the principles of distinguishing the concepts of homonymy and polysemy; to identify and analyze the main types of polysemic terms and homonymous lexical units within the studied domain.

**Methodology/Methods.** The sources of the material under study were corresponding specialized online and printed dictionaries and encyclopedic dictionaries. In accordance with the aim of the study, the research methodology is comprehensive. The following methods have been employed: descriptive and comparative method, methods of componential, semantic and distributive analysis.**Results and Discussion.** Polysemantic relations in terminology are internally interrelated meanings of a single terminological unit, that convey the essential features of two or more concepts within a certain field of knowledge and share the same specialized meanings [5, p. 66]. In this regard, O. V. Konstantinova notes that polysemy of terms in the English language reflects the deepening, refinement, and development of specialized knowledge. A polysemic term, by its content, differentiates extremely nuanced understanding of the nature of things, laying the foundation for gradual reevaluation of terminology elements, which is reflected in their semantic structure [4, p. 10]. Among the reasons for the emergence of semantic diversity within terminological systems, the following can be identified: coexistence

of concepts that reflect different perspectives, hypotheses; limitations in the dictionary material in relation to the number of concepts that need to be termed; traditions of the term usage, its semantic and derivational connections; the development of scientific concepts, which leads to gradual changes in the semantic content of individual terms; improper borrowing of lexemes from other languages; extralinguistic factors.

We agree, that unambiguity is not an inherent feature of terminology but rather a requirement imposed upon it. Therefore, it is more of a preference rather than an objectively attainable reality within specialized terminological systems.

It is also worth agreeing with the linguists, who believe that terminological polysemy, as a semasiological process during the development and stabilization of a terminological system, never disappears. It is present at all stages of the development of both common language and specialized domains. However, polysemy is realized otherways in terminology than in common language, where this phenomenon leads to the expansion and enrichment of the vocabulary. Within the specialized terminology, it is not always desirable, as it disrupts the unambiguous correspondence between the referent and the sign that nominates it. Therefore, in terminological systems of many disciplines, it is often easier to find polysemic terms [1, p. 189].

Metaphorical polysemy is manifested in the fact that a metaphorically reinterpreted word can express information of different quality about geological concepts but with a certain common meaning.

The analysis of the semantic structure of the metaphorical terms of the English professional language of geology allows us to distinguish polysemic terms that have several meanings: a) within the geological terminology (intrasystem polysemy); b) within the geological terminology and other fields (intersystem polysemy).

Among all the types of polysemy, the most common is intrasystem polysemy. T. M. Dyachuk states that intrasystem polysemy is the development of secondary terminological meaning based on another. It is characteristic for terms whose meanings simultaneously belong to several logical categories. [2, p. 67]. An example of the this type of polysemy is a geological metaphorical term *active glacier*, which has two meanings in the analysed terminology: 1) «*a glacier that has an accumulation area and ice flowing in it*»; 2) «*a glacier that moves at a relatively high speed in coastal areas at low latitudes, where intensive accumulation and ablation are observed*» (shared semantic core – «ice, glacier»). Another sample is the geological term *roof*: 1) «*rocks located above the ore body*»; 2) «*bedrock surrounding the surface of an intrusive body*» (shared semantic core – «rock»).

Intersystem polysemy involves the existence of different meanings of one term in different branches of science with practically unchanged semantic core but a different set of peripheral senses [7, p. 31]. This happens during the development of a new field of science or technology, when existing terms are used to name new concepts or objects [6, p. 535].

Taking into account the fact that geology is closely intertwined with a number of other sciences, both technical and economic, the corpus of metaphorical terms of the geological terminology is characterised by external polysemy. For instance, the metaphorical term *foot*, with the meaning «*the lower part of a fold*», is typical for geology, while geomorphology uses the same term with the meaning «*the lower part of a slope or rise*». The shared semantic core for both cases is «lower part of the relief». External polysemy is illustrated by the term *active layer*, which in geology is used to refer to «*surface sediments characterized by seasonal changes in volume*», and in permafrost studies it denotes «*the surface layer of soil above the permafrost layer, which freezes every winter and thaws every summer*» (shared semantic core is «surface layer of rock»).

In the English professional language of geology, there are metaphorical terms, united in a group characterized by both internal and external polysemy, that is the same term is used in different scientific and natural sciences and is simultaneously polysemic within geology. A vivid example is the term *marker bed*, that is used in seismology with the meaning «*a layer associated with a specific character of seismic wave reflection over a large area*» and in geology, it represents 1) «*a rock layer clearly and easily identified*»; 2) «*a rock layer, the base of which is used as a surface reference in the preparation of structural maps in contour line*» (shared semantic core – «rock layer»). The term *floor* with the meaning «*the surface of rocks, usually eroded, above which sediments were deposited*» in stratigraphy, in geomorphology refers to «*the horizontal surface of the soil under the waters of a river, lake or ocean*», and in the context of geological terminology, this term is used with two meanings: 1) «*the bedrock surrounding the lower surface of an intrusive body*»; 2) «*the layer of rock directly underlying a coal seam*» (shared semantic core – «rock»). This type of polysemy is also brightly illustrated by the term *horseback* – (glaciology) «*a low rise formed by sand, gravel or rock*»; – (geology) 1) «*a layer of clay shale or sandstone in a coal seam*»; 2) «*a lens-shaped inclusion of another rock in a coal seam*» (shared semantic core – «rock»).

Closely related to polysemy in the professional language of geology is the phenomenon of homonymy, where, unlike polysemy, it is not the meanings of the terms that interact, but rather the same sound (phonetic form) of terms with different meanings.



Metaphorical homonymy is manifested in the fact that metaphorical terms can express the concepts of several completely different spheres of purpose and are characterized by the preservation of the external form and the absence of common semantics. The analysis of dictionary definitions gives grounds to conclude that the group of homonymous metaphorical terms is not numerous. Traditionally, we single out two main types of homonymous terms: cross-disciplinary and intra-disciplinary.

According to L. A. Zakretska, in terminologies of various sciences, cross-disciplinary terminological homonymy is the most common type. In this phenomenon, a term-word seems identical to itself, while the concepts are different. This is evident through its involvement in various conceptual connections, leading to inadequate lexical compatibility within separate terminologies [3, p. 27]. Cross-disciplinary homonyms are terms within one field that have been redefined and entered the terminology of another science.

Cross-disciplinary homonymy in the corpus of metaphorical terms of the English language of geology is represented by a small number of examples. In particular, the metaphorical term *eye* in meteorology refers to the concept of «*a circular area of relatively weak wind or good weather in the centre of a tropical cyclone*», in paleontology it indicates «*the ring-shaped part of the hook of a holothurian*», and in geology this term functions with the meaning «*an opening from which water from a spring flows to the earth's surface*». External homonymy is also exemplified by the following metaphorical terms: *toe* – (volcanology) «*a rounded protrusion formed from the edge of moving lava*»; (geology) «*the bottom of a borehole, the front edge of a shear zone*»; *bridge* – (geology) «*a natural bridge formed as a result of erosion*»; (speleology) «*a remnant of dissolved rock forming a link between cave walls*»; (electricity) «*a device for comparing resistance*».

In contrast to cross-disciplinary homonymy, intra-disciplinary homonymy in the corpus of metaphorical terms involves the reinterpretation of radically different concepts within a single term. An example of intra-disciplinary homonymy is the metaphorical term *bayhead*, which only in the field of geology has two completely different meanings: «*the top of a bay*» and «*a swamp located at the top of a bay*». An interesting sample of internal homonymy is the term *soap rock* – 1) «*steatite*»; 2) «*a metamorphic rock with a massive, shale or fibrous structure*».

A characteristic feature of metaphorical terms is that they can be homonymous within the professional language of geology and with respect to other terminological systems simultaneously. It is worth noting that in some fields these terms are used in their direct meaning, while in geology they are metaphorically reinterpreted. For example,



the geological term *mouth* is homonymous within geology with the following different meanings: 1) «*the place where a river flows into a larger body of water*»; 2) «*a opening that is the entrance to a cave*»; 3) «*the entrance to a bay*». In paleontology though, the term is used in its direct meaning «*the entrance to the digestive tract of an animal*». Other examples of this phenomenon in the English language of geology include the following metaphorical terms: *neck* – (botany) «*the narrowed part of an archegonium*»; (paleontology) «*the narrowed front part of the living chamber in breviconic shells*»; (volcanology) «*a vertical, cylindrical intrusion*»; (geology) 1) «*the narrow part of a fault flow*»; 2) «*a vertical ore body of cylindrical shape*»; «*arm*» – (geology) 1) a long, narrow inlet of any water body; 2) a tributary; 3) a rocky outcrop that extends laterally from a mountain range; (paleontology) one of several radially arranged appendages that are extensions of ambulacra.

While investigating the metaphorical terms of the analysed language, we came across the terms that can be polysemic within this field and homonymous with respect to other terminological systems. For example, the term *reservoir* is polysemic in geology, denoting 1) «*an underground accumulation of oil or natural gas*»; 2) «*an artificial or natural reservoir*» (common semantic core – «*container*»). However, it becomes homonymous when denotes «*the enlarged back of the throat of some mobile protists*» in paleontology.

The term *sculpture* in geology is polysemic, with the common semantic element «*relief*», encompassing: 1) «*a surface form of relief formed by erosion, water, and wind*»; 2) «*a relief form resulting from its alteration*». However, in the realm of paleontology, it becomes homonymous and denotes «*well-developed ornamentation on the hard parts of animals*».

It should be noted that many homonymous and polysemic metaphorical terms within the geological terminological system are ambiguous in nature. For example, the polysemic term *screw ice* encompasses the following meanings 1) «*small fragments of ice that accumulate in the form of lumps*»; 2) «*a small accumulation of compressed ice*», and the homonymous metaphorical terms *curtain* means 1) «*a thin hanging layer that descends from a cave wall*»; 2) «*a bridge-like formation connecting two adjacent protrusions*».

Less common are three-valued metaphorical terms, for example, polysemic metaphorical terms: *lava dome* – 1) «*a dome-like uplift formed by solidified lava*»; 2) «*a lava bubble formed on a lava flow*»; 3) «*a volcano in the shape of a dome*», or the term *fork* – 1) «*a place where two or more streams merge*»; 2) «*a smaller flow that forms a fork*»; 3) «*an area adjacent to or enclosed within a fork*». Homonymous metaphorical terms are presented with the terms *feeder* – 1) «*a channel through which*

*magma is supplied from a magma chamber»; 2) «open holes or channels in the rock through which ore-bearing solutions or gases can move»; 3) «a tributary that feeds a larger tributary or a lake connected to it».*

Metaphorical terms that have four (*vein* – 1) «*epigenetic mineral filling of a plate-shaped fracture in the host rocks*»; 2) «*vein intrusion*»; 3) «*narrow channel in continental ice*»; 4) «*a riverbed in rocks*») or more meanings (*toe* – 1) «*the bottom of a borehole*»; 2) «*the lower, curved boundary of displaced shear material*»; 3) «*the front edge of a sheeted plate*»; 4) «*the bottom of a slope*»; 5) «*one of the rounded protrusions formed by moving lava*») are rare.

Agreeing with the views of L. Lipka and J. Lyons, it is worth noting that polysemy occurs much more frequently in the language than homonymy. This is because, in most cases, polysemy is the result of metaphorical extensions, that is significant for the functioning of a language as a semiotic system. [8, p. 136].

**Conclusions.** Thus, the corpus of metaphorical terms of the English professional language of geology is characterized by polysemy. The phenomenon of polysemy and homonymy occupies a prominent place within the studied corpus of metaphorical terms. The analysis of metaphorical terms has shown that the phenomenon of intrasystem homonymy is atypical for the studied terminology. At the same time, a number of terms of the outlined terminological system are homonymous for units from other fields of knowledge and human activity, i.e. inter-domain homonymy has proved to be a characteristic semantic phenomenon for metaphorical terms in geological terminology. Despite the fact that the metaphorical terms are polysemic and homonymous, each of them is united by a common feature, on the basis of which the metaphorical rethinking took place.

As a perspective for further research we see the study of the relationship between the phenomenon of polysemy and homonymy phenomena with other paradigmatic relations within the analyzed terminology, namely: synonymy and antonymy.

## REFERENCES

1. Дудок Р. І. Проблема значення та смислу терміна в гуманітарних науках : монографія. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана-Франка, 2009. 358 с.
2. Дячук Т. М. Українська соціально-економічна термінологія : становлення і кодифікація: дис. ...канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2003. 260 с.
3. Закреницька Л. А. До питання полісемії та омонімії у фаховій термінології [Електронний ресурс] // Наукові записки національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна. 2013. Вип. 36. С. 26–28. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf\\_2013\\_36\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_36_10).

4. Константинова О. В. Структурно-семантичні особливості термінів оподаткування в американському і британському варіантах сучасної англійської мови : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Рівне, 2004. 300 с.
5. Михайлова Т. В. Семантичні відношення в українській науково-технічній термінології : дис. канд. філол. наук : 10.02.01. Харків, 2002. 218 с.
6. Серга В. Н. До питання полісемії у науково-технічній термінології (на матеріалі французької мови) : Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. 2007. Вип. XXI. 560 с.
7. Яценко Н. О. Семантичні процеси в українській військовій термінології (назви одягу) [Електронний ресурс] // Українська термінологія і сучасність : зб. наук. праць. Вип. VII. 2007. С. 317–322. Режим доступу: <http://term-in.org/goods/15-1-1-1/category/id77/>.
8. Leonhard Lipka. An Outline of English Lexicology. Lexical Structure, Word Semantics, and Word Formation. 2d edition. Max Niemeyer Verlag Tübingen, 1992. 212 p.

**Oksana Hural,**

*Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor at the Department of English Philology,  
Lviv Ivan Franko National University  
<https://orcid.org/0000-0002-7475-7159>  
Lviv, Ukraine*

## **History, multiculturalism and hybridity in Zadie Smith's novel "White Teeth": conceptual blending models**

### **Історія, мультикультуралізм і гібридність у романі Зейді Сміт «Білі Зуби»: моделі концептуального блендингу**

***Summary.** The article discusses the key concepts: history, multiculturalism, hybridity, associated with the postcolonial novel by Zadie Smith "White Teeth", using conceptual blending methodology. The novel shows the characters from multicultural London milieu facing the challenges of the Western culture and haunted by the colonial past of their home countries. Their identities are shaped by contradictory, sometimes mutually exclusive discourses. The interpretation of history by the characters, immigrants to the UK from the former British colonies, is influenced by their individual worldview and a bond with their home country. Apparently, the policy of multiculturalism in the novel is shown as wholeheartedly supported by some, and opposed by others. Meanwhile, the process of identity search, typical for the second and third generation of immigrants, implies assimilation, resulting in hybridity, or segregation through adoption of some radical political views and socially dangerous models of behaviour. Some of the most salient examples of author's creativity are subject to detailed analysis in terms of conceptual blending methodology. A basic blend includes a generic space, two input spaces and an emergent space, though the interpretation of author's stylistic devices involves modelling manifold conceptual blending networks: single-scope, multiple-scope and mirror networks. They are meant to explain the dynamics of sense-making procedures in the most conspicuous cases of author's creativity. The processes of text interpretation are explained through compression of vital relations within the conceptual blending networks and their topology. The potential for explaining counterfactuals, compounds and complex sophisticated patterns of meaning alongside with the cases of cross-domain mapping may be regarded as one of the benefits of using conceptual blending methodology. Therefore, the combination of conceptual analysis with stylistic analysis seems to be a key to understanding complex semantics of Zadie Smith's novel.*

***Key words:** multiculturalism, history, hybridity, conceptual blending, integration network, mental space, generic space, emergent space, vital relation.*

**Анотація.** У статті проаналізовані ключові концепти: історія, мультикультуралізм, гібридність, що асоціюються з постколоніальним романом Зейді Сміт «Білі Зуби» з використанням методології концептуального блендингу. Персонажі з мультикультурного Лондонського середовища постають перед викликами існування у західній культурі, переслідувані привидами колоніального минулого країн, звідки вони походять. Їх ідентичності сформовані суперечливими, подекуди взаємовиключними дискурсами. Інтерпретація історії персонажами, іммігрантами до Великобританії з колишніх британських колоній сформована під впливом їх індивідуального світогляду та прив'язаності до країни походження. Політика мультикультуралізму у романі показана як така, що щиро сердно підтримується одними і викликає спротив у інших. Тим часом процес пошуку ідентичності, властивий для іммігрантів другого і третього покоління передбачає асиміляцію, що має наслідком гібридність, або сегрегацію через засвоєння радикальних політичних поглядів та соціально небезпечних моделей поведінки. Деякі з найбільш яскравих прикладів авторської творчості є предметом детального аналізу із застосуванням методології концептуального блендингу. Базова інтеграційна мережа включає простір-джерело, два вхідних простори та емергентний простір. Проте інтерпретація авторських стилістичних засобів вимагає моделювання інтеграційних мереж різних типів: одно- і багато-просторових, а також дзеркальних. Вони мають на меті пояснити динаміку утворення смислів у найбільш виразних випадках авторської творчості. Процеси інтерпретації тексту пояснено через компресію суттєвих зв'язків в інтеграційних мережах та їх топологію. Перевагою цього методу концептуального аналізу є можливість тлумачення, поряд із випадками метафоричного переносу значення, гіпотетичних суджень, складених іменників, а також складних смислових конструкцій. Відтак, поєднання концептуального та стилістичного аналізу є ключем до розуміння складної семантики тексту роману Зейді Сміт.

**Ключові слова:** мультикультуралізм, історія, гібридність, концептуальний блендинг, інтеграційна мережа, ментальний простір, простір-джерело, емергентний простір, суттєвий зв'язок.

**Introduction.** The novel “White Teeth” written in a controversial genre of so-called hyper-realism [19] and associated with reevaluating the past of the former British Empire, immigration, ethnicity and hybridity, the policy of multiculturalism, comes into the focus of attention within cognitive linguistic approach for the first time. The conceptual blending (CB) methodology will be applied to the analysis of innovative idiosyncratic means used by the author Zadie Smith to communicate her own vision of these phenomena.

The theoretical basis of the research consists in the application of the principles and procedures of conceptual blending theory (CBT) stated in the works of S. Coulson [6], G. Fauconnier and M. Turner [8], M. Turner [18]. In the latest decades texts of different genres have become objects of cognitive analyses in the works of Ukrainian [1; 2; 4] and western scholars, the most popular trends include the application of conceptual

metaphor theory [10; 11; 17], conceptual blending theory [3; 5; 14; 16], conceptual grammar approach [9; 12].

The mechanism of sense-making will be investigated via conceptual blending methodology in combination with stylistic analysis. This implies discussing the concepts of history, multiculturalism, hybridity as indicative of the new genre of hyper-realist fiction, analyzing the topology of CB network and linguistic mechanism of their verbalization in the novel.

**The methodology** applied in this research is that of conceptual blending theory (G. Fauconnier, M. Turner). A typical CB network consists of a generic space, a common ground for the two inputs to be processed, two input spaces and an emergent space. Blending process involves three stages: 1) composition, 2) completion; 3) elaboration [8, p. 345]. The overarching goal of blending is achieving human scale [8, p. 346]. Therefore, the process of blending involves transformation of the outer-space vital relations (indicative of two inputs) of TIME, SPACE, REPRESENTATION, ANALOGY, DISANALOGY, CHANGE, ROLE-VALUE, CAUSE-EFFECT, PART-WHOLE into the inner-space vital relations: SCALED TIME, SYNCOPATED TIME, SCALED SPACE, SYNCOPATED SPACE, UNIQUENESS, IDENTITY, CATEGORY.

Presumably, CB methodology [6; 7; 8] may shed light onto the ongoing processes of text interpretation and meaning construction during reading and facilitate understanding of complex processes of meaning generation in the literary text.

Some of the blends may appear to be just another way of discussing metaphorical mappings. However, while conceptual metaphor theory (CMT) deals with stable domains of knowledge, conventionalized cross-domain mappings apparent in entrenched linguistic expressions, conceptual blending theory (CBT) makes use of dynamic mental entities created for one and single occasion in our mind [6, p. 178].

The difference between two approaches consists in the fact that CBT and CMT are not mutually exclusive, but rather complementary to one another. Apart from a single-scope integration networks in CBT, which is an equivalent way of talking about cross-domain mapping, there are other types of networks which are used to explain patterns of meaning creation (e.g. compound nouns and counterfactuals): simplex, mirror, double-scope, multiple scope networks.

**Results and discussion.** Zadie Smith's novel tells a story of three families living in North London: the Jamaican-English Joneses, the Bengali Igbals and the English-Jewish Chalfens. They are part of Willesden Green multicultural milieu. The plot revolves around these three families. Their members interact with one another driven by different forces: their inner

desire to preserve their ethnicity and their past, as well as doubts about westernization of their children (Samad and Alsana Igbals); their liberal views and good will to help immigrants' children flourish (the Chalfens). Some members of the second generation, influenced by Muslim radical organization rebel against social norms (Millat Igbal), while others are mesmerized by a typical middle-class English lifestyle (Irie Jones). While Millat becomes a star of the streets, his twin brother Magid, after spending seven years in Bangladeshi private school, develops genuine interest in Mark Chalfen's daring research in genetically modified mouse, destined to open new prospects in the future of science.

The novel is, in fact, an epic connecting past and present. Although the main body of events unfold in London in the 1980s, the narrative shifts backwards and forwards, to the character's past. Such flashbacks include Archie's experience during the World War II, as a part of a tank crew in 1945; volcano eruption in Kingston, Jamaica in 1907, which coincides with the birth of Hortense Bowden (Clara Jones's mother); the story of Samad's Igbal great grandfather Mangal Pande, who was believed to have begun the Indian Mutiny of 1847. Thus, history is an indispensable part of the storyline of the novel.

#### 1. History. Past and Postcolonial present.

The very title of the novel "White Teeth" refers to colonial past. S. Rushdie's influence may be traced as an intertextual link to his "Midnight's Children". Describing his first love, Saleem Sinai mentioned the American girl's awful teeth: "*I permit myself this one generalization: Americans have mastered the universe, but have no dominion over their mouths; whereas India is impotent, but her children tend to have excellent teeth*" [13, p. 251]. Teeth have roots and roots are connected to history. The Chapter titles of the novel develop the topic further: Chapter 2 "The teething trouble" refers to the problems of Clara Bowden's coming of age, breaking free from her mother's ties (her religion). "The Molars" (the teeth we use for chewing) and "Canines: The Rippling Teeth" tell about the mature members of the family, while "The Root Canals of Mangal Pande", as well as "The Root Canals of Hortense Bowden" deal the main characters' ancestors who resided in the former parts of the British Empire (East Pakistan, now Bangladesh and Jamaica):

It is possible to build a conceptual blending network (CBN) with a generic space as its basis containing (subjects/entities, stages of development), with the first input space which includes people as subjects, their life stages being youth, coming of age, developing connection with ancestors, while the second input space contains the information about teeth and stages in tooth development: teething; canines, molars, root canals. An emergent space will suggest the following correspondences: people/



teeth; youth/the stage of teething; coming of age/ the stage of developing canines and molars, past / root canals. Thus, this kind of network may be considered a single-scope network, where the second input space yields its structure to the blend. The vital outer-space relation which is compressed during the blending operation is that of REPRESENTATION (connecting representation “teeth” to what they symbolically represent, in our case “people”) [8, p. 315]. Such kind of compression results in the inner-space vital relation of UNIQUENESS.

Speaking about history, it is worth mentioning Samad Igbal’s battle with himself over his own moral scruples and the right way to bring up his children. Feeling alien to the Western culture after decades of living in London, Samad fights his own battle against his temptations [15, p. 105] and tends to put a blame for his own moral decay on Western culture surrounding him: *“Can’t you see? What is done is done. I am hell-bound, I see that now. So I must concentrate on saving my sons. I have a choice to make, a choice of morality”* [15, c. 158].

Involved in extramarital affair with a young music teacher Poppy Burt-Jones, Samad Igbal is doing his best to reconcile with his religion, Islam. He also tries to prevent his children from a similar downfall due to the influence of Western society. Therefore, he decides to send at least one of them back to his home country to be educated, in order to save him from moral degradation: *“To Samad, as to the people of Thailand, tradition was culture, and culture led to roots, and these were good, these were untainted principles. That didn’t mean he could live by them, abide by them or grow in the manner they demanded, but roots were roots and roots were good. You would get nowhere telling him that weeds too have tubers, or that the first sign of loose teeth is something rotten, something degenerate, deep within the gums. Roots were what saved, the ropes one throws out to rescue drowning men, to Save Their Souls. And the further Samad himself floated out to sea, pulled down to the depths by a siren named Poppy Burt-Jones, the more determined he became to create for his boys roots on shore, deep roots that no storm or gale could displace”* [15, p. 161].

In this case we may consider a multiple scope conceptual blending network [8, p. 279], where **the generic space** contains a person who becomes an object of influence; a force, equipment for staying alive. The completion stage involves collection of selected information from 2 inputs. **Input 1** contains person: Samad Igbal; force: his desire towards Poppy Burt-Jones, no equipment (no moral scruples to prevent him from this); result: he fails to adhere to his religious principles; **input 2** contains a person drowning in the sea; the sea itself as an undefeatable force; no ropes to bind him to the shore; result: he drowns. The completion stage involves the activation of the schema of a drowning man. The elaboration



stage results in Samad who is drowning morally, because he fails to adhere to the principles of Islam (although he stays alive in the story).

Additional **input 3** contains hypothetical information: person/people: Samad's twin sons Millat and Magid; undefeatable force: Western culture surrounding them; equipment: strong religious beliefs, traditional Bengali upbringing (Islam). In this case the result of blending operation, the changed object of influence (Millat/Magid) is projected backwards onto initial **input 1** and, when compared, results in DISANALOGY: he remains afloat /survives in the deep sea/ preserves his identity/ remains intact to the Western influence.

The expression "the siren Poppy Burt-Jones" is itself a blend: **the generic space** includes an agent; the properties ascribed to it; **input 1**: a siren; the ability to lure men with her singing; the result: seamen go astray from the route; **input 2** contains: a young woman (a school music teacher), ability to play music; ability to flirt; the result: men become attracted.

There occurs the compression of ROLE (siren) – VALUE (Poppy Burt-Jones) outer-space vital relation into inner-space vital relation of UNIQUENESS. This multiple scope network underpinning stylistic imagery reflects Samad Iqbal's idiosyncratic interpretation of the fact that he sees his native culture, traditions and religion as an antidote to Western influence.

## 2. Multiculturalism.

Often seen as the only means to ensure the development of the country's economy, multicultural state policy has its supporters and opponents. Apparently, there are certain benefits from intercultural exchange, as well as challenges connected with the need to integrate vast number of people from different backgrounds into homogeneous and well-functioning society.

The Chalfens in the novel represent a left-wing middle-class British family. They are dedicated proponents of liberal values: "... *the Chalfens had sent their kids to Glenard Oak, daring to take the ideological gamble their peers guiltily avoided, those nervous liberals who shrugged their shoulders and coughed up the cash for a private education*" [15, p. 261].

Joyce Chalfen is a horticulturalist, who also prides herself on being happily married to her distinguished husband and being a mother of four bright children. Z. Smith uses a stylistic device, a quotation from the character's book to expose her views: "*The fact is, cross-pollination produces more varied offspring that are better able to cope with a changed environment.... If my one-year-old son is anything to go by (a cross-pollination between a lapsed-Catholic horticulturalist feminist, and an intellectual Jew!), then I can certainly vouch for the truth of this. ... If we wish to provide happy*

*playgrounds for our children, and corners of contemplation for our husbands, we need to create gardens of diversity and interest.*

– Joyce Chalfen, from *The New Flower Power* pub. 1976, Caterpillar Press” [15, p. 258]. Being quite self-complacent about their intellect and perfection the Chalfens felt it was their mission to influence other people, they longed for someone to educate, to improve, to console: “*They were like wild-eyed passengers of The Mayflower with no rock in sight. Pilgrims and prophets with no strange land*” [15, p. 262]. “*Mice and men, genes and germs, that was Marcus’s corner. Seedlings, light sources, growth, nurture, the buried heart of things – that was hers. As on any missionary vessel, tasks were delegated. Marcus on the prow, looking for the storm. Joyce beneath deck, checking the linen for bedbugs*” [15, p. 269]. The information from the novel suggests the following CB network. There is a common ground which is actually a hidden metaphorical comparison between the family and the ship. Not only the father in the blend appears to be the captain of the ship, mother being a chief mate, and children – the crew, but also the ship is the Mayflower, the ship with pilgrims, prophets, which set off from the British shore in 1620 in search of the New World. The ship requires steering just like the family needs to be directed along the certain route. Therefore, the tasks are divided and delegated. The CBN which is possible here contains two inputs:

**Input 1:** family (the Chalfens), father (Mark Chalfen), mother (Joyce Chalfen), the Children.

**Input 2:** ship; captain; chief mate; crew. Input 2 yields its structure to the emergent space, making this integration network a typical single-scope network. Composition stage involves projection of the elements from both inputs into the emergent space. Completion stage draws upon the background frame of the Mayflower (the ship caring the first pilgrims into the New World in 1620). Elaboration stage results in compression of the outer-space vital relations of TIME (1620–1980s), SPACE (the New World / the USA – London, REPRESENTATION (family-ship, father-the captain etc.) resulting in inner space relationship like SCALED TIME, SCALED SPACE, UNIQUENESS.

When two Joshua Chalfen’s teenage classmates, Irie and Millat, appear at Joyce’s garden gate she is busy pruning her delphinium. The plant was affected by a parasite – thrip, and the only way to get rid of it was to cut off the sick branches ruthlessly. Prior to the event, we find out that the school authorities’ initiative was to connect some children from unprivileged backgrounds and some enthusiastic parents, knowledgeable in certain subject areas to prepare together for GSCE exams. The juxtaposition of the two events in the novel immediately triggers associations between the teenagers and the sick plant. This link is further reinforced by a stylistic

device: Joyce mentally gives Latin-like names to children similar to the names of plants. Joyce is a fervent gardener and a Mother Earth type woman, who relishes nurturing plants and children: “*Joyce paused and looked at Irie and Millat the way she had looked at her Garter Knight delphinium. She was a quick and experienced detector of illness, and there was damage here. There was a quiet pain in the first one (Irieanthus negressium marcusilia), a lack of a father figure perhaps, an intellect untapped, a low self-esteem; and in the second (Millaturea brandolidia joyculatus) there was a deeper sadness, a terrible loss, a gaping wound. A hole that needed more than education or money. That needed love. Joyce longed to touch the site with the tip of her Chalfen greenfinger, close the gap, knit the skin*” [15, p. 270].

A CBN in this case will be built around the following mental spaces:

**Generic space:** object; problems indicated; measures needed; results achieved.

**Input 1:** Garter Knight delphinium, problems: affected by thrip; measures: pruning, cutting off the infested branches, result: healing.

**Input 2:** Irie Jones, problems: a lack of a father figure, an intellect untapped, a low self-esteem; measures: education, attention, money; result: psychological healing, intellectual growth.

**Input 3:** Millat Igbal; problems: a terrible loss (separation with a twin brother), a gaping wound, tensions between him and his father; measures: attention, love; result: psychological healing.

*Irieanthus negressium marcusilia* and *Millaturea brandolidia joyculatus* are themselves the results of blending, as plants share some of the characters’ features (e.g. Irie’s black complexion).

**Emergent space** contains the following information: objects (Irie / *Irieanthus negressium marcusilia*, Millat / *Millaturea brandolidia joyculatus*); action: measures taken education, attention, love; result: healing. Just as pruning provides cure for the delphinium, the psychological support and attention, supposedly, will heal the teenagers having problems with smoking marijuana and poor performance at school. The compression of vital relationship of REPRESENTATION results in the inner space vital relation of UNIQUENESS.

Horticultural theme seems to be used by the author as a convenient way of talking about multiculturalism, especially about its benefits to society. Actually, Z. Smith’s novel is inhabited by cross-cultural hybrids.

### 3. Hybridity.

The novel exposes certain tensions between the immigrants and their children. The immigrants of the first generation (Samad Igbal, Hortense Bowden) psychologically reject their new homeland and, while enjoying the benefits of higher living standards, safety, and freedom, constantly

strive not to forget their past. They are involved in harsh arguments with their children, in case they notice any signs of assimilation, like developing close relationship with the English (Clara, Irie, Millat). Their religion serves as an anchor to their home culture [15, p. 272]. Meanwhile the second generation of immigrants strive to merge with the culture which is also their own, rather than keep ties with the far unknown homeland of their parents.

When Alsana Igbal finds out about her son Millat calling himself Mark Smith among his schoolfriends, she is flabbergasted [15, p. 126]. The reason for such identification is Millat's desire to live a lifestyle typical for some of his classmates.

His arguments may be reflected by the following mirror network:

**Generic space:** boy; his father; possessions; activities.

**Input 1:** Millat Igbal; father: one-handed waiter; possessions: cockroaches, a broken door of his cousin's car in the hallway; worn carpet on his bedroom floor taken from the restaurant; activities: mother's sewing; making day-trips to Blackpool to visit aunts.

**Input 2:** Mark Smith (imaginary boy, collective image of a middle-class English boy); father: a doctor; possessions: cats; trellis of flowers; piano; shiny wooden floor; activities: mother playing the cello; making trips to France.

**Emergent space:** Millat/Mark Smith having the possession of Mark Smith and his lifestyle. The compression of the vital relations of PLACE, DISANALOGY, CHANGE (Millat wants to turn into Mark Smith) results in SCALED SPACE, UNIQUENESS.

The quest for identity in the novel spreads over numerous members of younger generation: an Irish pub O'Connell's, which is "*neither Irish, nor a pool house*" [15, p. 151] in "White Teeth" is actually run by an Arab, Mickey, who strictly adheres to Islamic traditions, for instance, he never serves bacon with his four versions of English breakfast. With a view to teach his offsprings Islamic humility, understanding that God created everyone equally fragile to God's will, the father Mickey gave them the same names Abdul. Mickey's sons instead, choose to be called by double names: Abdul-Colin, Abdul-Mickey, Abdul-Jimmy.

As an act of rebellion against his father's ruthless separation of him and his twin brother Magid, Millat resorts to anti-social behaviour: "*In the language of the street Millat was a rudeboy, a badman*"... *He was "the BIGGEST and the BADDEST, living his young life in CAPITALS"* [15, p. 224]. His popularity among youngsters of Willesden can not be overestimated: "*Ringo Starr once said of the Beatles that they were never bigger than they were in Liverpool, late 1962. They just got more countries. And that's how it was for Millat. He was so big in Cricklewood,*

*in Willesden, in West Hampstead, the summer of 1990, that nothing he did later in his life could top it. From his first Raggastani crowd, he had expanded and developed tribes throughout the school, throughout North London.*" [15, p. 224].

The following CB mirror network suggests itself:

**Generic space:** agent; place; time; the scope of popularity among people.

**Input 1.** The Beatles; Liverpool, 1962; the scope of popularity among fans.

**Input 2.** Millat Iqbal; Cricklewood, Willesden, West Hampstead; late 1980s; popularity among teenagers.

**Emergent space** includes compression of the outer space vital relations of ANALOGY Millat; PLACE (Liverpool – Willesden); TIME (1962–1980s) into IDENTITY, SCALED TIME, SCALED SPACE. It is a typical mirror network in which two inputs are built around the same frame. Purpose of this CBN is achieving human scale, showing the reader the grandeur of Millat's popularity.

Irie Jones, a third-generation immigrant is inclined to benefit from this opportunity to get to know the Chalfens better. She is truly enchanted with their liberal views, attitude to life and their middle-class lifestyle, so dissimilar to her parent' and her friends' parents'. *"Irie tried her hardest to imagine Mr. Iqbal playing the right hand of Scott Joplin with his dead grey digits. Or Mr. Jones turning anything into bite-size chunks. She felt her cheeks flush with the warm heat of Chalfenist revelation. So there existed fathers who dealt in the present, who didn't drag ancient history around like a chain and ball. So there were men who were not neck-high and sinking in the quagmire of the past"*[15, p. 271].

There is a possibility for creating a CBN representing a hypothetical statement, a counterfactual, with the following mental spaces:

**Generic space:** a parent; activity performed.

**Input space 1:** Mr. Iqbal (Magid and Millat's father); usual free time activity: spending time in O'Connell pub; took out his anger on Millat.

**Input space 2:** Mr. Jones; usual free time activity – spending time in O'Connell pub; ignoring his daughter, spending little time with her.

**Input space 3:** Mr. Chalfen; playing Scott Joplin; turning biology into bite-size chunks".

This type of network may be classified as a double-scope network. The information imported from input space 1 (Mr. Iqbal), from input space 2 (Mr. Jones) goes to the emergent space. While information about the action being performed (playing Scott Joplin, turning biology into bite-size chunks) is taken from the input 3. The blend completion stage involves recruiting middle-class lifestyle frame: like the fact that there are

fathers who spend time with their children playing musical instruments or explaining school subjects.

The compression of the vital relationship of ANALOGY results in UNIQUENESS in the emergent space. Imagining her father and her classmates' father doing things like that results in backward projection of the changed subjects (Samad, Archie Jones) into initial input spaces 1 and 2, and has an effect of DISANALOGY.

The chapter entitled "Canines: The Rippling Teeth" suggests connection to some carnivorous animals who have especially visible canines. Far from being grateful for their support in Magid's exam preparation, Alsana Igbal blames the Chalfens for stealing Millat away from her family: "*these people are taking my son away from me! ... They're Englishifying him completely!*" [15, p. 285]. She compared the Chalfens, who offer her son psychological support and math classes, to scavenging birds: "*I'll call them Chaffinches – little scavenging English birds pecking at all the best seeds! Those birds do the same to my bay leaves as these people do to my boy. But they are worse; they are like birds with teeth, with sharp little canines – they don't just steal, they rip apart! What do you know about them?*" [15, p. 285]. The text of the novel suggests a multiple scope network, based on one generic space and three input spaces:

**Generic space** contains the following constituents: the agents; object of influence; action taken by the agents.

**Input 1** contains: the Chalfens; Millat; offering education and support.

**Input 2** contains birds; seeds; pecking at the best seeds, stealing, ripping somebody else's offsprings apart.

**Emergent space** contains the Chalfens, who behave as aggressively as "carnivorous birds", stealing best seeds/children from their parents. The result of compression of the outer-space vital relation of REPRESENTATION (The Chalfens – birds) is the inner space vital relation of UNIQUENESS.

Carnivorous birds from the input 2 are the result of blending themselves, because they are no average birds, but rather imaginary carnivorous ones, they are birds with sharp canines. In this case the **generic space** will consist of a subject; its properties.

**Input 1:** average birds, beaks, ridges on their bills (no teeth).

**Input 2:** carnivorous animals; teeth.

**Emergent space:** birds having sharp teeth/canines, thus such birds are able to rip apart even more aggressively. The new meaning – the negative evaluation of such birds appears, because they are equipped with an unusual property, teeth. This negative evaluation is present in neither of the inputs 1 or 2. It becomes evident only in case we identify the Chalfens with scavenging birds with teeth, which behave like parasites, because they intentionally take someone's best seeds away.

**Conclusions.** The operations of conceptual blending (of identity, integration, imagination) are “the key to everyday meaning and exceptional human creativity” [8, p. 6]. Complex blending is always at work in any human thought or action, but is often hard to see [8, p. 25]. Notwithstanding the fact that it is practically impossible to account for even a small amount of cases of conceptual blending in the novel, the attempt was made to discuss some of the most conspicuous examples of authors' creativity, which reveal the concepts of history, multiculturalism, hybridity as indicative of the novel “White Teeth”, written in the genre of “hysterical realism” [19].

The process of sense-making activities in the novel may be schematically explained by the single-scope networks (with only one input space yielding the structuring frame to emergent space): *people / teeth* (structuring the whole novel), *Poppy Burt-Jones / siren, the Chalfens / the Mayflower crew*; multiple scope networks: *Samad Igbal / the drowning person, Irie Jones, Millat Igbal / the plants*; mirror network (both inputs are structured by the same frame): *Millat/Mark Smith, Millat/The Beatles*; a counterfactual resulting from Irie's imagining her father in the role of Mr. Chalfen. The compression of outer-space vital relation, which is the most frequent is REPRESENTATION into UNIQUENESS, less frequent are ROLE-VALUE into UNIQUENESS, DISANALOGY into UNIQUENESS.

The potential for application of CBN is tremendous: this method of cognitive analysis may be applicable for investigation of the peculiarities of fictional and non-fictional texts of different genres, shedding light onto the nature of textual semantics.

## REFERENCES

1. Бистров Я.В. Теслюк Л.В. Репрезентація образ-схеми контейнер з орієнтацією всередині-зовні в англomовному художньому тексті. *Записки з романо-германської філології*. 2021. Вип. 1 (46). С. 11–22.
2. Воробійова О.П. Когнітивна поетика: спектр проблематики і напрями досліджень. *Studia Philologica*. 2020. Вип.14. С. 11–22.
3. Booth M. Shakespeare and Conceptual Blending: Cognition, Creativity, Criticism. London: Palgrave Macmillan, 2017. 257 p.
4. Bystrov, Y., Sabadash, D. The writer's pragmatic aims attainment in Doris Lessing's To Room Nineteen: A cognitive linguistics view. *Topics in Linguistics*, 2019. № 20(1). P. 41–53.
5. Coulson S. Conceptual Blending in memes. *Dynamism in Metaphor and Beyond* / ed. by H.L. Coulson, T.Matlock and G.J. Steen. 2022. № 9. P. 265–292.
6. Coulson S. Semantic Leaps. Frame-Shifting and Conceptual Blending in Meaning Construction. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 304 p.
7. Evans V., Green M. Cognitive Linguistics: An Introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. 851 p.
8. Fauconnier G., Turner M. The way we think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. New York: Basic Books, 2003. 440 p.



9. Harrison C. *Cognitive Grammar in Contemporary Fiction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017. 164 p.
10. Kövecses Z. *Extended conceptual metaphor theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. 196 p.
11. Kövecses Z. *Ten Lectures on Figurative Meaning-Making: The Role of Body and Context*. Leiden, Boston: Brill, 2020. 129 p.
12. Nuttall L. Constructing a text world for *The Handmaid's Tale*. *Cognitive Grammar in Literature* / ed. by Ch. Harrison, L. Nuttall, P. Stockwell, W. Yuan. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014. P. 83–101.
13. Rushdie S. *Midnight's Children*. London: Vintage Books, 2010. 645 p.
14. Semino E. Blending and character's mental functioning in V. Woolf's "Lapin and Lapinova". *Language and Literature*. 2006, № 15(1). P. 55–72.
15. Smith, Zadie. *White Teeth*. New York: Vintage Books, 2003. 464 p.
16. Suchostawska L. Blending in New Testament parables. *Text and Minds. Papers in Cognitive Poetics and Rhetorics* / ed. by A. Kwiatkowska *Łódź Studies in Language* / ed. by B. Lewandowska-Tomaszczyk. Vol. 26. Peter Lang: Łódź, 2012. P. 155–165.
17. *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*/ ed. by E. Semino and Z. Demjén. London & New York: Routledge, 2017. 540 p.
18. Turner M. *The Literary Mind*. Oxford: Oxford University Press, 1998. 187 p.
19. Wood J. Human, All Too Inhuman, rev. of *White Teeth*, by Zadie Smith, *The New Republic Online*, 21 Jul. 2000, Portland, Oregon. <https://newrepublic.com/article/61361/human-inhuman> (дата звернення: 28.09.2023)



**Olexii Dovbnya,**

*Postgraduate Student at the Translation Department,  
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University  
<https://orcid.org/0000-0002-8720-5986>  
Kremenchuk, Ukraine*

**Tetiana Chrdileli,**

*Candidate of Philological Sciences (PhD)  
Translation Department,  
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University  
<https://orcid.org/0000-0002-8257-9911>  
Kremenchuk, Ukraine*

## **Context-induced metaphoric creativity in business media discourse**

### **Контекстуальна метафорична креативність в дискурсі бізнес-медіа**

**Summary.** *The aim of the research paper is to investigate the means of achieving context-induced metaphorical creativity in business media discourse. The paper provides a brief overview of the term “creativity” in the realm of humanities before diving deeper into metaphorical creativity. It highlights the main studies on metaphorical creativity conducted by a host of linguists such as G. Lakoff, E. Semino and others. A particular focus is given to Z. Kövecses’ notion of “context-induced” metaphorical creativity, which serves as the basis for this particular research effort. The paper introduces several examples to illustrate different cases of this phenomenon: 1) based on the immediate linguistic context; 2) based on knowledge about the participants of the discourse; and 3) based on the cultural context. These aspects are not mutually exclusive and can occasionally intertwine to produce unique metaphorical expressions. The article demonstrates how brand names, the scope of a particular company’s activities, or a broader cultural context can serve as direct linguistic triggers for metaphors in news headlines. For example, the brand name Apple motivates the use of the conceptual metaphor COMPETITION IS EATING, which is verbalized in the phrase “take a big bite out of the banks”. At the same time, the use of the phrase “sweeten” in a headline about Hershey’s stock financial outlook is motivated by knowledge about the company. Some headlines may combine several contextual factors at once. This research paper is relevant because it makes it easier to understand how creative language, specifically metaphors, can be used in business news. The paper might be useful for linguists, marketing professionals, and business experts who want to communicate more effectively.*

**Key words:** *conceptual metaphor theory (CMT), cultural context, immediate linguistic context, discourse participants, brand names.*

**Анотація.** Дослідницька стаття має на меті вивчити засоби досягнення контекстуальної метафоричної креативності в дискурсі бізнес-медіа. Стаття пропонує короткий огляд терміну «креативність» в галузі гуманітарних наук, а також визначення саме метафоричної креативності. Лінгвістична розвідка висвітлює основні дослідження з метафоричної креативності, які були проведені такими лінгвістами, як Дж. Лакофф, Е. Семіно та інші. Особлива увага приділяється поняттю З. Ковечеша про «контекстуальну» метафоричну креативність, яке служить основою для цієї лінгвістичної розвідки. Дослідницька стаття пропонує кілька прикладів для ілюстрації різних випадків метафоричної креативності: 1) на основі безпосереднього лінгвістичного контексту; 2) на основі знань про учасників дискурсу та 3) на основі культурного контексту. Ці аспекти не є взаємовиключними і можуть іноді переплітатися, щоб створювати багатозначні метафоричні вирази. Стаття демонструє, як назви брендів, логотипи, сфера діяльності певної компанії або ширший культурний контекст можуть служити безпосередніми лінгвістичними тригерами для метафор у заголовках бізнес-новин. Наприклад, назва бренду Apple (укр. «яблуко») мотивує використання концептуальної метафори COMPETITION IS EATING, яка вербалізується у фразі “take a big bite out of the banks” (укр. «відкусити значну частину банківського ринку»). У той же час використання дієслова “sweeten” (укр. «підсолодити») у заголовку про прибутковість акцій Hershey було вмотивовано знаннями про діяльність компанії. Деякі заголовки можуть поєднувати відразу кілька контекстуальних факторів. Дослідницька стаття є актуальною, оскільки полегшує розуміння того, як креативна мова, зокрема метафори, може використовуватися у заголовках бізнес-новин та підвищувати їх прагматичний потенціал. Стаття може бути корисною для лінгвістів, маркетингових фахівців та експертів у сфері бізнесу.

**Ключові слова:** теорія концептуальної метафори (ТКМ), культурний контекст, безпосередній лінгвістичний контекст, учасники дискурсу, назви брендів.

**Introduction.** Creativity has been a complex and multi-faceted subject to study since the 19th century. It became its own field of research in psychology around 1950, primarily credited to J. P. Guilford. There is a general consensus that creativity involves something both new and task-appropriate, and scholars of the likes of F. Barron, B. Hennessey & T. Amabile, D. Simonton, R. Sternberg, and others have expanded the definition to include various components like *high quality, surprise, aesthetics, and the creation of a product* [1, p. 44].

Metaphorical creativity refers to the innovative use of metaphors to express or explain concepts in a new way. Unlike conventional metaphors, which rely on well-established mappings between the source domain (the concept being borrowed) and the target domain (the concept being described), creatively used metaphors often stretch, combine, or alter these mappings in a way that adds more nuance.

G. Lakoff, M. Turner, and R. Gibbs have identified several main techniques for using metaphor in creative ways across various genres: extension, elaboration, combination, and questioning [2, p. 53–54]. These techniques exploit unused elements of a conventional metaphor, realize it in an unusual way, combine two different metaphors, or explicitly question the appropriateness of a metaphor, respectively.

Z. Kövecses has also introduced the idea of “context-induced” metaphors, which are shaped by such factors as immediate linguistic context, knowledge about major entities in the discourse, physical setting, social setting, immediate cultural context, thereby adding a more dynamic and contextual layer to the understanding of metaphorical creativity [3, p. 56]. Kövecses’s framework serves as the basis for this study.

Various studies have been conducted in order to explore metaphorical creativity. For instance, a study by M. Romano and M. Porto delves into how metaphors differently develop and evolve depending on their sociocultural context and the discourse situations in which they are used. It contrasts two metaphors: *SIGNS OF A POSITIVE CHANGE ARE GREEN SHOOTS*, which became widespread in Spain during the 2009 economic crisis, and *OBSTACLES FOR SUCCESS ARE AN ASH CLOUD*, which emerged in British newspapers in 2010 during the volcanic ash crisis. The study concludes that the distinct sociocultural and political landscapes in Spain and the UK significantly influenced the development, entrenchment, and meaning of these metaphors in language [5].

A recent research paper by P. Pérez-Sobrino, E. Semino, I. Ibarretxe-Antuñano, V. Koller, and I. Olza explores the surge of creative metaphoric expressions used to talk about the Covid-19 pandemic. The research identifies patterns of metaphorical creativity, such as creative realizations, one-off source domains, shifts in valence, and source domains specific to particular discourse communities [6].

The purpose of the article is to explore the means of achieving context-induced metaphoric creativity in business news headlines.

As noted by M. White and H. Herrera, headlines serve as “the shop window display of newspapers” capturing the reader’s interest and persuading them to read further. Considering the historical significance and sales performance of newspapers, it’s evident that headlines are effective in achieving these objectives [4, p. 135].

Building on the notion of metaphorical creativity, it is intriguing to examine how such linguistic tools are deployed in the highly impactful domain of news headlines. Headlines perform multiple functions, including capturing attention, signaling the writer’s stance, and guiding reader interpretation –challenges that often lead journalists to use concise, sometimes sensational, language and metaphors to encapsulate complex ideas.

Since headlines are often the first thing readers encounter, they lack co-textual referents, making the creative use of context-induced metaphorical language particularly crucial. This initial positioning places added importance on leveraging various forms of context (linguistic, discourse participant-based, and cultural) to immediately engage the reader [4, p. 142].

**Methods and material.** In the course of the research effort, various headlines in prominent business news outlets, such as Bloomberg, the Financial Times, and Seeking Alpha, were explored to determine specific instances when the usage of particular metaphors was influenced by the immediate linguistic context, the knowledge about discourse participants or some broader cultural context.

To analyze headlines with context-induced metaphoric creativity, a two-pronged approach of contextual and conceptual analysis was deployed. First, a contextual analysis was performed to explore how different factors could influence the usage of particular metaphors in these headlines. This required analyzing the entire articles associated with the headlines to ascertain the aptness of specific metaphoric expressions within its broader context. Then, metaphorical modeling was employed to determine how the underlying conceptual metaphors are used within these headlines and identify source domains and target domains that are framed in the “X IS Y” metaphorical structure.

**Results and discussions.** The immediate linguistic context for context-induced metaphors refers to the specific words or phrases within the discourse that guide or influence the choice of metaphors. These words or phrases provide a cue that makes certain metaphors more relevant or meaningful than they would be in a different context. In essence, the immediate linguistic context acts as a “trigger” that prompts readers or listeners to connect the metaphorical expression with a particular subject matter.

Example 1: “*Will Apple take a big bite out of the banks?*” (Financial Times, April 2023)

In this headline, the use of the term “*big bite*” is evidently guided by the brand name “Apple”. Given that an apple is conventionally associated with the action of “biting”, the metaphorical language is both contextually appropriate and creatively relevant to the subject matter which deals with Apple Inc’s incursion into the banking sector. This use aligns with the high-level schematic metaphor COMPETITION IS EATING, wherein Apple’s competitive move is framed as eating – or taking a “big bite” out of – a share of the banking industry.

Example 2: “*Target Hits The Bullseye*” (Seeking Alpha, May 2021)

Here, the name “*Target*” provides the immediate linguistic context that selects the metaphor “*hits the bullseye*”. The phrase fits within the broader metaphor SUCCESS IS ACCURACY, where hitting a bullseye

symbolizes achieving a goal. In this case, the context provided by the brand name “Target” offers a highly coherent and creative utilization of metaphor.

Example 3: “*Oracle Foresees ‘Largest Q1 Ever’*” (The Street, 2007)

The use of the term “*foresees*” is influenced by the company name “Oracle”, commonly associated with prophetic abilities. Here, the metaphorical expression situates itself within the high-level schematic metaphor PREDICTION IS SIGHT, where Oracle’s ability to predict financial success in the first quarter is framed as a form of seeing into the future.

Example 4: “*Puma Sharpens Its Claws*” (Bloomberg)

“*Puma leaps higher as outlook improves*” (The Financial Times, 2006)

Both headlines derive their metaphorical expressions – “*sharpens its claws*” and “*leaps higher*” – from the immediate context provided by the brand name “Puma”, which is a species of large wild cats. The first fits within the high-level conceptual metaphor BUSINESS PREPARATION IS ARMING, and the second falls under IMPROVEMENT IS ASCENT. These metaphors are made more salient and contextually relevant due to the brand name’s association with an agile and ferocious animal.

Example 5: “*Caterpillar’s Slowing to a Crawl in China*” (BNB Bloomberg, 2019)

This headline suggests that Caterpillar, a well-known construction and mining equipment company, is experiencing a decrease in business activities or growth in China. The metaphor “*slowing to a crawl*” is influenced by the company’s name “Caterpillar”, which is a creature known for its slow and deliberate movement. This is a great example of the effect of immediate linguistic context. The conceptual metaphor at play here is BUSINESS PROGRESS IS MOVEMENT.

Knowledge about the participants in the discourse – the sender of a message, the recipient, and the topic – is crucial for context-induced metaphors because it presupposes the selection, interpretation, and impact of the metaphor. Understanding the context in which the metaphor appears, including the entities involved and their specific characteristics or roles, can significantly enrich the metaphor’s meaning and resonance.

Example 1: “*Tesla’s price cuts accelerate the EV market’s first real recession stress test*” (CNBC, January 2023)

In the example above, the verb “*accelerate*” is used due to Tesla’s identity as an electric vehicle manufacturer, aligning with the metaphor PROGRESS IS ACCELERATION. The metaphor thus communicates that Tesla’s actions are speeding up or intensifying a specific event or process within the EV market, in this case, a “stress test” induced by recession. Within economics and finance, a “stress test” usually refers to an analysis or simulation designed to determine the ability of a given

financial entity to deal with an economic crisis. When related to the EV market, it symbolizes the market's resilience or vulnerability under economic pressures.

Example 2: *"Hershey sweetens annual profit forecast even as demand wavers"* (Reuters, July 2023)

The verb *"sweetens"* verbalized the metaphor IMPROVEMENT IS SWEETENING. The metaphor was chosen due to Hershey's identity as a chocolate and confectionery manufacturer. The metaphor, which relies on pleasantness associated with sweetness, implies that Hershey is improving or enhancing its annual profit forecast. It aligns the company's financial prospects with universally relatable sensory experiences, thus making the information given in the headline more relatable and impactful for the audience.

Example 3: *"Pfizer Attempts To Inject Optimism Into Stock With COVID-19 Vaccine"* (Forbes, September 2020)

The use of the term *"inject"* is influenced by Pfizer's role as a pharmaceutical company. This fits into the overarching metaphor ECONOMIC IMPROVEMENT IS MEDICAL HEALING, where the introduction of a COVID-19 vaccine is portrayed as injecting or infusing optimism into the company stock. This is both contextually apt and creatively tied to the core business of Pfizer. Given the global impact of COVID-19 and the anticipation surrounding vaccine developments, the metaphor resonates on a universal level due to the global discourse surrounding the pandemic.

Example 4: *"Starbucks Brews Up Growth"* (CNBC, November 2009)

In this headline, the term *"brews up"* creatively leverages the brand name "Starbucks", which is universally associated with coffee brewing. This falls within the overarching metaphor DEVELOPMENT IS BREWING, where Starbucks' growth is symbolized as brewing up like coffee. The use of this term is both contextually suitable and creatively connected to the main business activity of Starbucks.

Example 5: *"FedEx delivers gains, here's how to play this name"* (CNBC, June 2022)

The term *"delivers gains"* takes its cue from the brand name "FedEx", a company known for its delivery services. The metaphor fits into the overarching schema SUCCESS IS DELIVERY, where the company's profits are described as something FedEx "delivers". This is both creatively and contextually relevant due to FedEx's primary business function.

Culturally influenced metaphors borrow phrases or themes from popular media, folklore, or shared experiences to impart their messages more compellingly. By leveraging popular culture, they become immediately resonant and more emotionally evocative. This makes the information that is being conveyed more impactful.

Example 1: “*Winter is Coming’ for Chinese Companies*” (Bloomberg, September 2021)

In this headline, the phrase “*winter is coming*” is borrowed from the popular television show “Game of Thrones”, where it signifies impending doom or hardship. Within the cultural context of a widespread understanding of this phrase, it stands as a warning, aligning with the high-level metaphors DANGER IS DARKNESS/ADVERSITY IS COLDNESS. The headline sends a message that Chinese companies are headed toward difficult times, leveraging cultural knowledge for heightened impact.

In the study on horror movies and the cognitive ecology of primary metaphors, B. Winter examined the recurring theme EVIL IS DARK. The study observes that darkness is a prevailing setting in horror films, often serving as the environment where evil entities or catastrophic events manifest [7].

Example 2: “*Sequoia Capital Finally Gets ‘Red-Pilled’ on Crypto Investing*” (Bloomberg, December 2021)

Here, the term “*red-pilled*” is a cultural reference to the film “The Matrix”, where taking a red pill means accepting an unsettling truth. In this context, it fits the high-level metaphor ENLIGHTENMENT IS AWAKENING. The use of the term suggests that Sequoia Capital has finally come to understand the reality and potential of crypto investing. In the aforementioned example, Bloomberg employs a cultural touchstone from an extremely famous movie to make this specific point.

Example 3: “*Sears Holdings: breaking bad*” (The Financial Times, January 2013)

The phrase “*breaking bad*” is a reference to the television series “Breaking Bad”, which revolves around a man turning to illegal activities. This fits within the metaphors FAILURE IS CRIMINALITY and FAILURE IS A DESCENT INTO CHAOS. The headline suggests that Sears is not just failing but doing so in a way that is profoundly damaging, much like the show’s main character. The metaphor is highly effective due to its rich cultural connotation and the emotions and imagery associated with “Breaking Bad”.

Example 4: “*Intern Hunger Games in Full Swing With VC Shop’s Public Rankings*” (Bloomberg, December 2021)

The broader cultural reference here is to the “Hunger Games” series by Suzanne Collins. In this series, the Hunger Games are a televised event where participants, or “tributes”, are forced to fight to the death in a controlled environment. The headline above evokes the dystopian world of the “Hunger Games” series, where individuals are pitted against each other in a brutal competition for survival. By borrowing from the “Hunger Games” lexicon, the headline paints a vivid picture of a high-pressure,



competitive environment within Insight Partners, where interns are publicly ranked based on various performance metrics.

Example 5: “*Damocles’ sword is set to tumble above a commodity supercycle*” (Bloomberg, July 2021)

The “*Sword of Damocles*” is an expression that derives from a classical story that represents impending doom or the feeling of a perpetual threat for those in positions of power. The story tells of Damocles, a courtier in the court of Dionysius II of Syracuse, who, after expressing a wish to swap places with the king to enjoy his wealth and power, found himself seated beneath a sword suspended by a single horsehair. The term “*commodity supercycle*” refers to prolonged periods of high commodity prices, often driven by increased demand, supply constraints, or a combination of both. The metaphor depicts substantial downfall or disruption (“*sword... set to tumble*”) in the commodities market due to unstable conditions and inherent risks.

In the example below, the combined effects of both the immediate context about the discourse participants and the broader cultural context are at play.

“*Microsoft-Activision Enters Final Boss Battle With CMA*” (August 2023, Bloomberg)

This headline employs the phrase “*final boss battle*”, which immediately evokes the realm of video gaming. In gaming culture, a “*final boss*” is the ultimate obstacle before winning a game. Here, the headline aligns with the high-level schematic metaphor CHALLENGES ARE OPPONENTS, more specifically, REGULATORY APPROVAL IS A FINAL BOSS BATTLE.

“Activision”, a company known for its video games, provides the immediate context as a discourse participant, making the “*final boss*” metaphor particularly resonant and apt. The cultural context is provided by the widespread familiarity with gaming terminology like “*final boss*”, understood to represent a final, major obstacle or challenge.

The effectiveness of the metaphor hinges on the dual contextual layers. On one level, those familiar with Activision’s business immediately understand the suitability of using a gaming metaphor. On another level, even those unfamiliar with Activision but familiar with gaming culture can grasp the gravity of the “battle” with the Competition and Markets Authority (CMA), interpreting it as a make-it-or-break-it moment for the merger.

**Conclusions.** Through various examples, the research paper demonstrates how brand names often serve as the catalyst for metaphorical language, enriching the headline’s impact and resonance. For instance, headlines about Oracle “foreseeing” its financial performance leverage the



company's association with prophetic abilities, fitting within a high-level schematic metaphor that equates prediction with sight.

Moreover, the analysis explores the headlines that are shaped by popular culture, folklore, or shared experiences, providing a culturally resonant and emotionally evocative context. Phrases like “*winter is coming*” for Chinese companies not only capitalize on widespread understanding of a popular television show, but also align with high-level metaphors like DANGER IS DARKNESS and ADVERSITY IS COLDNESS.

Interestingly, some headlines effectively combine both immediate context and broader cultural narratives. An example relating to Activision and its “*final boss battle*” with the Competition and Markets Authority (CMA) not only resonates due to the gaming company's core business but also becomes more impactful through the cultural familiarity with the term “final boss” in gaming.

In summary, this study underscores the nuanced ways in which metaphorical language, contextualized by both immediate linguistic factors and broader cultural knowledge, serves to enhance the meaning and impact of headlines.

## REFERENCES

1. Kaufman J. C., Sternberg R. J. Cambridge Handbook of Creativity. Cambridge University Press, 2019. 778 p.
2. Kövecses Z. Metaphor: A practical introduction. 2nd ed. New York : Oxford University Press, 2009.
3. Kövecses, Z. Metaphor, Creativity, and Discourse. DELTA Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, vol. 26, № SPE, 2009, pp. 719–738.
4. Musolff, A., & Zinken, J. 2019. Metaphor and Discourse. Palgrave Macmillan.
5. Porto M. D., Romano M. Newspaper Metaphors: Reusing Metaphors Across Media Genres. Metaphor and Symbol. 2013. Vol. 28, № 1. P. 60–73. URL: <https://doi.org/10.1080/10926488.2013.744572> (date of access: 10.09.2023)
6. Semino E. “Not Soldiers but Fire-fighters” – Metaphors and Covid-19. Health Communication. 2020. Vol. 36, № 1. P. 50–58. URL: <https://doi.org/10.1080/10410236.2020.1844989> (date of access: 10.09.2023)
7. Winter B. Horror Movies and the Cognitive Ecology of Primary Metaphors. Metaphor and Symbol. 2014. Vol. 29, № 3. P. 151–170. URL: <https://doi.org/10.1080/10926488.2014.924280> (date of access: 10.09.2023)

**Ольга Заболотська,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри англійської філології та світової літератури  
імені професора Олега Мішукова,  
Херсонський державний університет  
<https://orcid.org/0000-0002-8899-8244>  
м. Херсон, Україна

## **Об'єктивація образу Нью-Йорка в романі Кендіс Бушнелл «Літо і місто»**

### **The image of New York in the novel "Summer and the City" by C. Bushnell**

**Анотація.** Сучасні лінгвістичні студії розглядають поняття «образ» з різних підходів: як продукт авторського й читачького сприйняття певного об'єкта зображення, як філософській конструкт, що має історичне та культурне підґрунтя. Різноманітність трактувань даного терміна визначається його використанням в різних науках, зокрема філософії, психології, мистецтві, літературі та лінгвістиці. Згідно аспекту дослідження, розглядають «образ», «художній образ», «словесний образ», «словесно-поетичний образ». Важливо, що у тканині художнього твору образом виступають не тільки персонажі творів, але й неживі предмети, метеосимволи, абстрактні поняття тобто кожний елемент тексту, до якого застосовують образне зображення. В різні часи та епохи образ Нью-Йорка приваблював увагу письменників, політиків, літературознавців, видатних постатей сучасності. Науковці досліджували асоціативні поля задля створення образів макроурбаноніма New York City з урахуванням міфопоетичних та культурно-історичних факторів (Мітькіна Є., Мардаренко О.), поетику образу Нью-Йорка у романістиці 20–80-х рр. (Боклах Д.). Твори відомих англомовних авторів розкривали погляд на образ Нью-Йорка в різні соціальні та культурні періоди розвитку США. У фокусі нашої розвідки – літературний твір сучасної письменниці Кендіс Бушнелл «Літо і місто». Метою статті – є виявлення особливостей об'єктивації образу Нью-Йорка в романі Кендіс Бушнелл «Літо і місто». У ході дослідження роману було здійснено комплексний аналіз із залученням різних методів дослідження, зокрема інтерпретаційно-текстовий аналіз сприяв декодуванню імпліцитних смислів, що об'єктивують образ міста у певних контекстах, семантичний аналіз дозволив розкрити семантику мовних одиниць, які імплікують певні характеристики Нью-Йорка, лінгвостилістичний аналіз уможливив виявлення тропів та фігур мовлення, які розкривають специфічні риси міста у площині даного твору. Новизна – вперше виявлено специфіку реалізації образу Нью-Йорка в сучасному романі К. Бушнелл «Літо і місто». Висно-

вки. Вилучені у романі лексеми об'єктивують переважно негативний образ Нью-Йорка. Стилістичні тропи (метафора, метонімія, порівняння), інтертекстуальні елементи, внутрішні монологи героїні імплікують образ міста у романі.

**Ключові слова:** образ, мовні одиниці, об'єктивація, імплікація, негативна конотація.

**Summary.** Modern linguistic studies investigate the notion of "image" from different approaches: as a product of the author's and reader's perception of a certain imaginative object, as a philosophical construct that has historical and cultural bases. The variety of interpretations of this term is determined by its use in different scientific paradigms, including philosophy, psychology, art, literature, and linguistics. According to the aspect of research one differentiates "image", "artistic image", "verbal image", "verbal-poetic image". It is important that in the literary text, not only the characters are considered to be images, but also inanimate objects, weather symbols, abstract concepts, that is, each element of the text to which a figurative image is applied. In different times and epochs, the image of New-York attracted the attention of writers, politicians, literary critics and outstanding personalities. Scientists researched the associative fields for the creation of images of the macro-urbanonym New-York City, taking into account mytho-epic and cultural-historical factors (E. Mitkina, O. Mardarenko), the poetics of the image of New York in the novels of the 20–80s (D. Boklah). The works of famous English-language authors revealed opinions concerning the image of New York in different social and cultural periods of the US development. In the focus of our study there is the novel "Summer and the City" written by a contemporary writer Candice Bushnell. The purpose of the article is to determine the peculiarities of the realization of the image of New York in Candice Bushnell's novel "Summer and the City". While researching the novel, a complex analysis involving various methods was carried out: interpretive and textual analysis helped to decode implicit meanings that realize the image of the city in certain contexts, semantic analysis made it possible to reveal the semantics of linguistic units that imply certain characteristics of New York, owing to linguistic and stylistic analysis tropes and figures of speech that reveal specific features of the city in this text were identified. Novelty of the research lies in the identification of the peculiarities of the realization of New York image in C. Bushnell's novel "Summer and the City" for the first time. Conclusions. Identified in the novel lexemes realize mostly negative image of New York. Stylistic tropes (metaphor, metonymy, simile), intertextual elements, internal monologues of the heroine imply the image of the city in the novel.

**Key words:** image, linguistic units, objectification, implication, negative connotation.

**Вступ.** Сучасні лінгвістичні студії розглядають поняття «образ» з різних підходів: як продукт авторського й читачького сприйняття певного об'єкта зображення, як філософській конструкт, що має історичне та культурне підґрунтя. На думку Л. Белехової, еволюція образу і способів його втілення у словесному мистецтві свідчить про

те, що зміни художньої свідомості та видів її мислення залежить від своєрідного бачення світу, притаманного певній мовній спільноті та детермінованого домінуючою культурною парадигмою [2]. Різноманітність трактувань даного терміна визначається його використанням в різних науках, зокрема філософії, психології, мистецтві, літературі та лінгвістиці. Згідно аспекту дослідження, розглядають «образ», «художній образ», «словесний образ», «словесно-поетичний образ». Важливо, що у тканині художнього твору образом виступають не тільки персонажі творів, але й неживі предмети, метеосимволи, абстрактні поняття, тобто кожний елемент тексту, до якого застосовують образне зображення, і яке є специфічним видом сприйнятої автором дійсності, складає його картину світу.

В різні часи та епохи образ Нью-Йорка приваблював увагу письменників, політиків, літературознавців, видатних постатей сучасності. Науковці досліджували асоціативні поля задля створення образів макроурбаноніма New-York City з урахуванням міфопічних та культурно-історичних факторів (Є. Мітська, О. Мардаренко), поезику образу Нью-Йорка у романістиці 20–80-х рр. (Д. Боклах). Твори Ф. С. Фіцджеральда, Вуді Алена, Генрі Міллера, Вашингтона Ірвінга, О'Генрі та деяких інших відомих англomовних авторів розкривали погляд на образ Нью-Йорка в різні соціальні та культурні періоди розвитку США. Так, ще Томас Джефферсон характеризує Нью-Йорк як клоаку. Песимістичний погляд на Нью-Йорк у Г. Міллера створений відчуттям порожнечі, безглуздості життя міста (*nothingness, meaningless, hollow*) [4]. Образ Нью-Йорка як сталеве чудовисько спостерігаємо у творі «Манхеттен» із трилогії Дос Пассос «США». Івлін Во асоціює Нью-Йорк з неврозом, а для Джона Стейнбека Нью-Йорк сприймається як скандальне, брудне місто (*a dirty city, ugly city, scandal, madness*). О'Генрі декодує New York як місто-монстр [4]. У Вуді Алена, популярного кінорежисера і письменника, Нью-Йорк асоціюється з ідеєю морального і культурного розкладання [4]. Поряд з негативним баченням мегаполісу, рідко зустрічається і позитивна його конотація. Так, Дороті Паркер описує Нью-Йорк за допомогою прикметника *helpful*. Містом великих надій і можливостей стає Нью-Йорк для героїв роману «Великий Гетсбі» Ф. С. Фіцджеральда [4]. Ретроспективний аналіз розвідок даної проблеми уможливив узагальнення результатів попередніх досліджень. У фокусі нашої розвідки – літературний твір сучасної письменниці Кендіс Бушнелл «Літо і місто».

**Метою статті** – є виявлення особливостей об'єктивації образу Нью-Йорка в романі Кендіс Бушнелл «Літо і місто».

**Методологія та методи дослідження.** У ході дослідження роману було здійснено комплексний аналіз із залученням різних

методів дослідження, зокрема *інтерпретаційно-текстовий аналіз* сприяв декодуванню імпліцитних смислів, що об'єктивують образ міста у певних контекстах, *семантичний аналіз* дозволив розкрити семантику мовних одиниць, які імплікують певні характеристики Нью-Йорка, *лінгвостилістичний аналіз* уможливив виявлення тропів та фігур мовлення, які розкривають специфічні риси міста у площині даного твору.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Хоча значна кількість творів англomовних авторів присвячена великим містам, серед них Нью-Йорк займає пріоритетне положення. Головна героїня роману «Літо і місто» – Керрі Бушнелл – приїхала до Нью-Йорка, щоб познайомитися з видатними митцями і стати відомою письменницею. В її уявленні – місто і люди допомагають один одному у здійсненні своєї мрії. Але за свідченням подруги Керрі – Саманти, яка вже багато років мешкає у мегаполісі, – цього недостатньо для реалізації мрії: “*In New York, you need a shtick... Who you are, but better. “Embellish.” “And what brings you to the Emerald City?”*” [6]. Мовні одиниці *a shtick* (штучка, трюк), *embellish* (прикрашати) імплікують образ міста, якому потрібні надзвичайні люди. Порівняння Нью-Йорка з казковим містом *the Emerald City* з твору “Чарівник Смарагдового міста” додає певних характеристик мегаполісу та показує привабливість міста до звичайних людей, але і його недоступність та важкий шлях для самореалізації у ньому.

Велике місто по-різному знайомиться зі своїми мешканцями: Керрі пограбували одразу ж як вона приїхала у Нью-Йорк: “*Carrie was robbed her very first hour in New York...*” [6]. Та це не така несподіванка, бо кожного місто зустрічає на свій лад: “*That’s nothing. My car was broken into the second night I was here. They smashed the window and stole the radio*” [6]. Інтерпретаційно-текстовий аналіз наведеного уривку сприяє відтворенню образу міста як хижака, який грабує та знущається над молодиками.

Але місто може бути і лагідним та чарівним для таких як Керрі: “*It’s my first morning in New York! I rush to the open window, taking in the cool, damp breeze. The sound of traffic is like the whoosh of waves gently lapping the shore. I kneel on the sill, looking down at the street with my palms on the glass – a child peering into an enormous snow globe. I crouch there forever, watching the day come to life. First come the trucks, lumbering down the avenue like dinosaurs, creaky and hollow, raising their flaps to receive garbage or sweeping the street with their whiskery bristles.... The sky turns from gray to a lazy white... The streaky sunlight illuminates the corners of buildings...*” [6]. Лексеми *gently, lapping, illuminates* імплікують приємний образ міста і зачарованість

героїні його простором, що підтверджує її порівняння з малечєю, яка зазирає у чарівний *snow globe*. Опис міста як чарівного створює казкову атмосферу, в якій Керрі відчуває свою приналежність до цього міста: “*And that’s when it hits me: It’s like I’ve always been here...*” [6]. Вона ніби дитина, яка очікує на диво.

Цікавим представлено образ міста у наступному фрагменті: “*As the taxi weaves dangerously through traffic, I study the faces of the passersby. Here is humanity in every size, shape, and hue, and yet I’m convinced that on each face I divine a kinship that transcends all boundaries, as if linked by the secret knowledge that this is the center of the universe*” [6]. Інтерпретаційно-текстовий аналіз наведеного уривка та семантичний аналіз словосполучень *transcends all boundaries, the secret knowledge* уможливує розуміння міста як такого, в якому зникають межі, і його мешканці нібито володіють таємними знаннями про устрій всесвіту: *New York is the center of the universe*.

Керрі розуміє своє положення у великому місті: “*It’s one thing to write for the school newspaper. But New York is on a whole different level. It’s a mountain, with a few successful people like Bernard at the top, and a mass of dreamers and strivers like me at the bottom*” [6]. Стилістичний аналіз метафоричного звороту *New York... is a mountain*, дозволяє інтерпретувати образ міста – як недосяжної вершини, де Керрі наразі займає нижчу позицію. Протиставлення *successful people* та *dreamers and strivers* створює образ ієрархічності міста, яка існує в Нью-Йорку як мегаполісі: заможні та успішні люди протиставлені мрійникам, які сподіваються на щасливий квіток. Антоніми *at the top / at the bottom* інтенсифікують опозицію *successful people / dreamers and strivers*.

Образ міста відображено в оцінці його іншими персонажами. Так, Саманта зі свого досвіду проживання в Нью-Йорку доходить висновку, що це маленьке містечко, в якому люди пліткують один про одного: “*Besides, New York is a small town. Smaller than small, if you really think about it*” [6]. Іншою негативною рисою міста вона вважає завелику кількість можливостей, розбещеність людей, які проживають в мегаполісі: “*Because real estate is impossible in this town. ...men in New York are spoiled. They’re like kids in a candy store*” [6]. Лексема *spoiled* використовується у даному випадку для характеристики міста. Метафоричне порівняння чоловіків з дітьми, які мають можливість скуштувати будь-яку цукерку *like kids in a candy store* імплікує образ міста як простір великих можливостей, де людина з легкістю може стати розбещеною. Інтерпретаційно-текстовий аналіз уможливує створення образу міста – як середовища, яке морально калічить людей плітками та відсутністю почуттів. В наведених



нижче прикладах Нью-Йорк постає як місто розкоші та розваг: *“A glittering disco ball spins from the ceiling, but the music is something I’ve never heard, discordant and haunting and insistent, the kind of music that demands you dance”* [6]; *“It’s hard to imagine Manhattan as a center of industrialism, but they used to make everything here, from clothing to light bulbs to tools. A metal ramp leads to the gallery’s entrance, the railing decorated with all manner of chic, downtown types, smoking cigarettes and discussing what they did the night before.”* [6]. Семантичний аналіз лексем *all manner of chic, smoking cigarettes* імплікує образ богеменності Нью-Йорка.

І хоча в місті проживає безліч людей, Керрі відчуває більш гостро самотність, що доводить наведений фрагмент тексту: *“It’s my second Saturday in New York, and as I did work, for a few hours... I started to feel lonely. I decided there must be a particular kind of lonely in New York, because once you start thinking about all the millions of people out there eating or shopping or going to movies or museums with friends, it’s pretty depressing not to be one of them”* [6].

Значна роль у створенні образу Нью-Йорка відведена внутрішнім монологам головної героїні та її думкам, які представлені прямою мовою та діалогами з іншими персонажами. Так, розмірковуючи про життя у мегаполісі, Керрі намагається зрозуміти, що приваблює людей у місто: чи люди занадто божевільні, аби жити у ньому, чи місто робить їх божевільними. У такий спосіб героїня натякає, що Нью-Йорк – це хвороба, яка проникає у людину наскрізь і не можна вирватися з її полону.

У наведеному нижче фрагменті місто представлено в образі павука, який поглинає людей ніби мух, паралізуючи їх і не даючи можливостей вирватися за межі його павутини: *“And as we push through the crowd, I wonder if living in New York makes people crazy, or if they’re crazy to begin with and New York attracts them like flies”* [6]. Ця думка продовжується в іншому контексті: *“Maggie reveals her conclusion about why New Yorkers wear black. “It’s because it’s so dirty here. And black doesn’t show dirt... “Black is for funerals, they’ve died”... “But maybe New Yorkers like black because they feel like they’re living.” “Look at all those people. This isn’t living. It’s surviving.” “New York is about survival”* [6]. Чорний, колір притаманний павукам, вказує на безликість більшості мешканців міста. Метафора *like they’ve died* підкреслює інертне існування людей у Нью-Йорку, ніби нічого гарного вже не може статися. Опозиція *they’re living / they’re dying* характеризує життя людей у мегаполісі, які балансують між життям та смертю аби вижити. Образ міста об’єктивується у роздумах Керрі про долю дівчат, з якими вона познайомила тут. Всі ці історії залишають смуток у душі героїні: *“Maybe L’il is right about New York. She came here to win and the city beat her.*

*If this could happen to L'il, it could happen to anyone. Including myself. ...Suddenly, I hate New York. No, scratch that. I don't hate New York. I only hate some of the people in it*" [6]. Інтерпретаційно-текстовий аналіз уривку сприяє осмисленню мегаполісу метонімічно як людей, які знуццаються над іншими без жалю. Нью-Йорк постає як поле бою, де одні виграють, інші зазнають поразки.

У даному фрагменті образ міста експліковано за допомогою лексем *smoke and the damp smell of sweat*, що створює неприємне відчуття до нього: *"I push my way through the crowd. The air is filled with smoke and the damp smell of sweat, but there's the familiar buzz of excitement that indicates this is the place to be"* [6]. Але лексема *buzz of excitement* показує, що людям до вподоби все це і вони зачаровані пригодами, що трапляються в хащах мегаполісу.

У спілкуванні з подругами Саманти, Керрі розуміє, що кожний випробує свій шлях у великому місті: *"Sometimes there's no escaping the truth. "I didn't come to New York to be real"; "Didja come here to be fake?"*

*"I came here to be new," she says. "I came here to be myself," Miranda adds. "I couldn't be, back home."* [6]. Семантичний аналіз лексем *real, fake, to be myself* допомагає відтворити образ Нью-Йорка, який виступає індикатором особистості та вибору її шляху: кожна людина сама обирає чи залишатися самою собою, чи бути справжньою, чи вдавати себе іншою. Внутрішній монолог головної героїні доповнює уявлення про місто: *"Maybe Wendy had a point about New York, after all. No matter what you think you can be, when you're forced to stop and look at where you actually are, it's pretty depressing"* [6]. Інтерпретаційно-текстовий аналіз фрагменту показує, що, під час вибору людини для реалізації себе як особистості, місто настільки поглинає її, що у результаті вона може бути незадоволена власним вибором: тим, ким ти став у цьому місті – це не те, ким ти хотів бути насправді. Це може викликати депресивний стан у мешканців мегаполісу. Метафорично Нью-Йорк порівнюється з хижакком, який повністю пожирає людину і вводить її у депресію. І навіть коли здається, що все враховано і прийнято умови гри – місто грає за своїми правилами. Навіть Саманта зазнає поразку, хоча створила достатньо потужний імідж своєї особистості у Нью-Йорку і навчилася виборювати своє право на життя в ньому, що імпліковано в іронічному виразі *I had New York by the balls*, в якому обіграється ідіоматичний вислів брата бика за роги: *"Some things are simply indestructible. "How did this happen to me? I had it all figured out. I had New York by the balls. Everything was working. I was so good at being someone else"* [6]. Цей вислів допомагає створити образ сильної жіночої особистості, яка в змозі протистояти Нью-Йорку з його патріархальним устроєм. Проте Саманта зазнає



поразки і залишається невдоволена тим, де вона опинилася і яке її місце в цьому хижому мегаполісі. Інший спосіб змінити свій соціальний статус у Нью-Йорку – шлюб, до якого вдаються деякі жінки: *“Why get married in New York if you’re going to be a nobody? You might as well have stayed home. A wedding in New York is all about taking your proper place in society.” “The truth begins to dawn on me. “Dawn” implies something pleasant. Hope. A better day. A new beginning. This is no beginning. This is an end. A disgrace. An embarrassment”* [6]. Цікавим є те, що у Нью-Йорку як місті, де переважають домовленості та бізнес-стосунки між людьми, мова не йде про кохання. Нью-Йорк постає як ділове місто, яке вбиває почуття любові. Тому шлюб для Керрі асоціюється зі знуцанням, ганьбою: лексеми *end, disgrace, an embarrassment* доводять це.

Зрозумівши нарешті, що їй треба багато чому вчитися як у професійному зростанні, так і в особистісних стосунках, Керрі не втрачає надію здійснити мрії у майбутньому: *“Some people think writing is glamorous. They make the mistake of thinking it’s a good vehicle for becoming famous. But it isn’t. It’s only hard work. Years and years and years of it, and even then, most people don’t get what they want out of it.” I feel sick. Maybe, after four years of college, I’ll try again. I’ll storm the gates of the Emerald City, and this time, I’ll succeed. But for now, I’m too tired. Who knew eighteen could be so exhausting?”* [6]. У наведеному уривку Керрі використовує лексеми *too tired, so exhausting* у такій спосіб вказуючи на те, що місто не захоплює її, а витягує енергію з неї. Використання метафоричного звороту *the Emerald City* в описі міста Нью-Йорку дозволяє реконструювати інтертекстуальне посилання на сюжет твору Л. Ф. Баума, де головна героїня Дороти так само шукала свій шлях до недосяжного міста. У такій спосіб імплікується думка про недосяжність бажань головної героїні в американському місті мрій.

Покидаючи місто на деякий час, героїня відчуває, що вона ніколи не забуде його специфічний запах: *“I breathe deeply... because this particular smell will always remind me of New York and Samantha. It’s a mixture of old perfume and scented candles, cigarette smoke and something else I can’t quite identify: a sort of comforting musk”* [6]. Інтерпретаційно-текстовий аналіз фрагменту допомагає репрезентувати Нью-Йорк як божественне місто барів, ресторанів, заможних людей. В описі міста героїня використовує прикметник з позитивною семантикою *comforting*, що вказує на її гарне сприйняття міста.

Саманта нарікає Керрі – голубкою Нью-Йорка: *“You have indeed,” Samantha agrees. “I now declare you a pigeon. The official bird of New York City”* [6]. За символікою голуб – це вісник миру. Таким чином, Саманта вказує на місію Керрі у великому місті – нести мир і спокій. Коментар Міранди натякає на додатковий зміст цього контексту,

адже поряд з образом голуба постає образ щура, що протиставляє Керрі іншим представникам суспільства Нью-Йорку: *"The only bird in New York City," Miranda giggles. "... it's better than being a rat"* [6]. Вміння героїні залишатися справжньою, чистою, протистоїть розбещеним мешканцям міста, які ведуть щурачий образ життя. Керрі не втратила сама себе, місто не поглинуло її.

Таким чином, здійснивши інтерпретаційно-текстовий, семантичний та лінгвостилістичний аналіз мовного матеріалу роману доходимо висновку, що образ Нью-Йорка об'єктивується низкою мовних одиниць, які мають переважно негативну конотацію та імплікують образ міста як пожирача істинної сутності людини, недосяжної вершини у здійсненні мрій, як павука, як середовища великих можливостей, де людина з легкістю може стати розбещеною, як уособлення хаші, хижака, як місто розкоші та розваг, як середовища, яке морально калічить людей плітками та відсутністю почуттів, як полюбою, де одні виграють, інші зазнають поразки.

**Висновки з дослідження.** Екстраполюючи погляди різних авторів, що досліджували образ Нью-Йорка у своїх доробках, на площину нашої розвідки доходимо висновку, що навіть в сучасній літературі спостерігається негативне сприйняття цього мегаполісу. Аналіз мовного матеріалу твору К.Башнелл «Літо і місто» підтвердив цю думку. Образ міста об'єктивується за допомогою лексем з негативною семантикою, а також алюзій та метафоричних зворотів. Вагоме місце у романі приділено внутрішнім монологам героїні, через які імплікується цей образ.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Артюк Г. О. Концепція міста в працях вчених-урбаністів чиказької школи. *Вісник Львівського університету*. Вип. 2. С. 848–851. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vlnu\\_sociology\\_2008\\_2\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vlnu_sociology_2008_2_26)
2. Белехова Л. І. Теорія образності в когнітивній перспективі. 2015. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/1515>
3. Боклах Д. Ю. Definitions and relationship of topos, loci, city's chronotope categories and their realization in the urban's text in a literary work. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series "Philology"*, (84), 2016. 249–258. Retrieved from <https://periodicals.karazin.ua/philology/article/view/6888>
4. Мітькіна Є. М. Характеристика елементів лексико-семантичної групи «місто» в художньому тексті. *Одеський лінгвістичний вісник Національного університету «Одеська юридична академія»*. 2015. Спеціальний випуск № 6. 145 с.
5. Margolies E. *New York and Literary Imagination: The city in twentieth century and drama*. New York: McFarland & Company, 2008. 198 p.
6. Bushnell C. *Summer and the city*. URL: <https://www.amazon.com/Summer-City-Candace-Bushnell/dp/0008461089>

**Єлизавета Ісакова,**

кандидатка філологічних наук, доцентка,  
завідувачка кафедри філології та перекладу,  
Київський національний університет технологій та дизайну  
<http://orcid.org/0000-0002-8487-042X>  
м. Київ, Україна

**Тетяна Гулей,**

кандидатка філологічних наук,  
доцентка кафедри філології та перекладу,  
Київський національний університет технологій та дизайну  
<https://orcid.org/0009-0003-5734-8307>  
м. Київ, Україна

## **Відображення англійською мовою особливостей урбанізації в англомовних країнах**

### **The enrichment of English via urban processes in the English-speaking countries**

**Анотація.** Англійський урбанімікон сформовано внаслідок складних урбанізаційних процесів на територіях англомовних країн. Період метрополізації у XX ст. характеризується найвищим ступенем розширення концептуальних меж багаторівневої системи англійських номінативних утворень на позначення міських реалій. Поширення міської культури територіями англомовних країн (Великої Британії, США, Канади, Австралії та Нової Зеландії) стало фундаментом для формування їхніх особливих урбаністичних систем, представлених за допомогою регіональних варіантів англійської мови. Американський і британський варіанти англійської мови виявилися основою для формування урбанімікону канадського, австралійського та новозеландського варіантів англійської мови. Урбаніміній системі канадського варіанта XX ст. були властиві запозичення лексичних одиниць з французької мови. Найактивніший період поповнення урбанімікону Канади – II половина XVIII–XIX ст. ст., час відстоювання державою власного суверенітету. Австралійському урбанімікону XX ст. властиве активне розширення власних меж за рахунок британських номінативних одиниць, що зумовлено політичними, соціальними та культурними змінами в країні. Наприкінці XX – початку XXI ст. ст. до австралійського варіанта почали масово потрапляти так звані ‘creeping americanisms’, які, хоч і не характеризуються високим кількісним показником, проте впевнено витісняють британські елементи. Незначні запозичення з новозеландського варіанта також знаходять своє відображення в лексичному складі австралійського варіанта англійської

мови, що зумовлено передусім певною мірою близьким розташуванням країн. Формування новозеландського варіанта англійської мови відбулося наприкінці 60-х років XVIII ст. унаслідок взаємодії англійської мови та мови маорі. Період II половини XIX – I половини XX ст. виявився найпродуктивнішим для виникнення власне новозеландизмів, які становлять суттєві 37% лексичних одиниць новозеландського урбанонімікону. Період II половини XX – початку XXI ст. характеризується нівелюванням автохтонних номінацій на користь британських, американських і австралійських урбаністичних одиниць, що спричинено політичною орієнтацією країни.

**Ключові слова:** варіант англійської мови, назва міської реалії, семантичне поле, урбанонімікон.

**Summary.** *The English urbanonomicon is formed as a result of complex urbanisation processes on the territories of English-speaking countries. The period of metropolisation in the twentieth century is characterised by the highest degree of expansion of the conceptual boundaries of the multilevel system of English names' formations to denote urban realities. The spread of urban culture across the territories of English-speaking countries (Great Britain, the USA, Canada, Australia and New Zealand) became the basis for the formation of their specific urban systems represented by regional variants of English. The American and British variants of English were the basis for the formation of the urbanonymic systems of Canadian, Australian and New Zealand variants of English. The urban names' system of the Canadian variant of the twentieth century was characterised by the borrowing of lexical items from the French language. The most active period of replenishment of the Canadian urbanonymicon was the second half of the eighteenth and nineteenth centuries, the time when the state defended its sovereignty. The Australian urbanonomicon of the twentieth century is characterised by the active expansion of its own borders at the expense of British nominal units, which is due to political, social and cultural changes in the country. In the late twentieth and early twenty-first centuries, the Australian version began to be massively infiltrated by so-called 'creeping Americanisms', which, although not characterised by a high number, are steadily replacing British elements. Minor borrowings from the New Zealand variant are also reflected in the lexical composition of the Australian variant of English, which is primarily due to the close proximity of the countries. The New Zealand variant of English was formed in the late 60s of the eighteenth century as a result of the interaction of English and Maori. The period of the second half of the nineteenth century – the first half of the twentieth century was the most productive for the emergence of New Zealandisms, which account for a significant 37% of the lexical units of the New Zealand urbanonomicon. The period of the second half of the twentieth and early twenty-first centuries is characterised by the levelling of autochthonous nominations in favour of British, American and Australian urban units, which is caused by the political orientation of the country.*

**Key words:** semantic field, a variant of English language, an urban name, urbanonomicon.

**Вступ.** Протягом багатьох тисячоліть питання урбанізаційних перетворень перебуває у фокусі наукових досліджень багатьох

мислителів, філософів, архітекторів (Гіппократа, Гіпподама Мілетського, Платона, Аристотеля, Антоніо Аверліно, Альберті, Вітрувія, Палладіо, Віньоли, Мануеля Кастельса, Анрі Лефевра).

У сучасних ученнях Е. Н. Перцика, Б. С. Посацького, К. Бернета, О. Г. Топчієва, Є. М. Поспелова, Д. Б. Борисевич, М. Кастельса урбанізацією (від лат. *urbanus* – міський) називають соціально-економічний процес зростання міст, міського населення, поширення міського способу життя на все суспільство [20, с. 210; 5, с. 17].

Уже в середині XIX ст., за часів, коли місто стало спеціальним об'єктом дослідження, з'явилося поняття «урбанізм». Слово *urbanism* в англійській мові набуло свого сучасного значення і його почали вживати, перш за все, для позначення міського планування [13]. Поняття урбанізму лежить в основі теорії, яка характеризує відносини в містах.

Термін «урбанізація» виник в 60-ті роки XIX ст. та до 60-х років XX ст. означав передусім ріст чисельності міського населення. На сьогоднішній день урбанізація, перебуваючи в нерозривному зв'язку з екологічною ситуацією, відображає взаємодію населення, суспільства, господарства та природного середовища.

**Методологія та методи дослідження.** Лексичні одиниці англійської мови, появу яких спричинили різноманітні процеси у англійських країнах, характеризуються динамічним розвитком і різноманітним формам, що вимагає комплексного застосування методів дослідження. Крім загальних методів та операцій (аналізу, синтезу, класифікації, систематизації тощо), складна організація англійської номінативної бази потребує застосування сукупності методів лінгвістичного аналізу.

Дослідження англійського лексикону в його синхронії здійснюють за допомогою дескриптивного методу із застосуванням категорійного аналізу (групування виокремлених лексичних одиниць, аналіз структури груп, вивчення кожної одиниці в межах групи), дискретного аналізу (виокремлення особливостей номінативних одиниць і їх аналіз), компонентного аналізу (встановлення номінативних і структурних елементів мовних одиниць) (Ф. Боас, Е. Сепір, Л. Блумфільд).

Не менш важливу роль під час наукового досліджування номінативних одиниць, що утворилися внаслідок різноманітних процесів у світі, відіграє історико-порівняльний метод. Метод історичного вивчення мови сприяє з'ясуванню передумов виникнення, особливостей розвитку, виявленню внутрішніх і зовнішніх закономірностей функціонування номінативних баз британського, американського, канадського, австралійського, новозеландського варіантів англійської мови.

Важливо застосовувати описово-зіставний метод, який орієнтований на висвітлення особливостей подання номінативних одиниць у варіантах англійської мови. Метод використовують, щоб виявити спільне та особливе під час порівняння організації одиниць на позначення реалій у різних варіантах англійської мови.

Групують лексичні одиниці в концептуальні єдності, застосовуючи системний підхід. Виокремлення інтегральних і диференційних ознак слів допомагає систематизувати міжкатегорійні відношення. Також за допомогою методу концептуального аналізу відбувається встановлення національно-культурної специфіки концепту, визначення способу пізнання змісту концепту задля фіксації знання.

Метод словникових дефініцій, який передбачає виявлення диференційних семантичних ознак лексичних одиниць, сприяє відбору необхідного лексичного матеріалу. Застосування методу передбачає використання етимологічних словників, різноманітних лексикографічних джерел, за допомогою яких стає можливим установити походження лексичних одиниць, простежити етапи їх онтогенезу в процесі еволюції англійської мови. Метод словникових дефініцій застосовують також задля синхронного опису ядерних елементів лексико-семантичних полів, а також для виявлення семантичного співвідношення початкового та результативного значень лексем, які формують метафоричні словосполуки.

Щоб виявити закономірності формування лексичного матеріалу та визначити відсотковий показник тих чи інших типів номінативних одиниць, застосовують кількісний метод.

Застосування методологічного інструментарію лінгвістичного дослідження забезпечує ретельне вивчення проблеми формування англійських номінативних одиниць з урахуванням їхньої багатогранної природи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Становлення міської культури англосовітських країн, а саме Великої Британії, США, Канади, Австралії, Нової Зеландії створило підґрунтя для появи у регіональних варіантах англійської мови лексичних новоутворів на позначення міських реалій (*urban reality*), що в своїй сукупності становлять багатоаспектний англійський урбанонімікон, за допомогою якого можна найчіткіше зобразити англосовітську картину урбанізованого світу [2, с. 19].

У давні часи (з 43 р. н. е. до IV ст.) Британія входила до складу Римської імперії, тому саме римляни зробили перший внесок у планування та облаштування давніх європейських міст у своїх колишніх колоніях. Вагомий вплив на закріплення стосунків між містом і селом здійснив європейський феодалізм, зародження якого відбулося у

V ст., коли на територію Британії відбулося вторгнення германських племен англів і саксів. Розвиток феодальної системи на території Великої Британії, що тривав до XV ст., став важливим підґрунтям для становлення міст з їхніми характерними ознаками [9, с. 138].

Інтенсифікація урбанізаційних процесів відбулася на зламі XVIII–XIX ст. ст., коли в містах Західної Європи зосередились найважливіші засоби виробництва. Так, у XVIII ст. Британські острови стали зоною найактивнішого розвитку, зумовленого промисловим і аграрним переворотами, які були спричинені природно-економічними та зовнішньоекономічними умовами, у яких перебувала країна, а також буржуазно-демократичною революцією та становленням єдиного національного ринку. Тоді ж виникла номінативна одиниця *dome* на позначення заможного міського маєтку – ‘*a mansion or a stately building*’ (1513) [6]. Проте вже через три століття з 1879 року слово *dome* отримало нову дефініцію – ‘*a building with a rounded vault forming its roof or chief part of it, having a circular, elliptical or polygonal base*’, і як іменникова форманта увійшло до складу англійських одиниць на позначення кафедральних соборів країни: *Doncaster Dome, Brighton Dome, The Dome Garden, Millennium Dome*.

Починаючи з XIX ст. відбулася помітна стабілізація архітектурних процесів, що також відобразилося на формуванні англійського урбанонімікону, унаслідок чого з’явилися архітектурні шедеври – *Tower Bridge, Bedford Park, Westminster Palace, Paddington Station, S. Pancras Station, Museum of Natural History, Palm House at Kew Gardens*.

Промислова революція змінила економічну географію Великої Британії: виникли нові промислові райони, які спеціалізувалися на виробництві окремих видів товарів і продуктів, значно зросли обсяги промислового виробництва. Уже близько середини XIX ст. Англія стала «майстернею світу» (*workshop of the world*), виробляючи близько половини світової промислової продукції, і зайняла виняткове положення у світовому господарстві та міжнародній політиці. Відкриття у Лондоні у 1851 році першої Всесвітньої виставки (*the Great Exhibition Building*), величезного павільйону, під керівництвом ландшафтного архітектора Джозефа Пекстона, сприяло заохоченню іноземних інвестицій. Усе це спричинило збільшення кількості міського населення Англії, адже вже наприкінці XIX ст. у містах країни проживало майже 75% населення [12, с. 109].

У середині XX ст. у Великій Британії було розроблено план будівництва так званих «нових міст» (*New Towns Act, 1946*), позбавлених екологічних і соціальних проблем «старих міст» [14]. До того ж планування міст (*town planning*) доповнили поняттям «проекування



міст» (*urban design*), які разом з поняттям «урбаністика» (*urban geography*) створили тренд сучасної архітектури. У 70-х роках ХХ ст. активізували розбудову міст Великої Британії, що, насамперед, стало помітним на території Лондона. Так, відомий архітектор і успішний девелопер Джон Неш реалізував масштабну програму реконструкції центру Лондона, охоплюючи прокладення пішохідних доріжок довкола площі *Piccadilly*, парку *St. James's* та низки кварталів прибуткових будівель. Ці здобутки вплинули на подальше зведення таких величезних міських споруд, як наприклад, *Lloyds Building*, *Millennium Dome*, *Nashdom*, *Alexandra Road Housing*, *Fleet Road Terrace Housing*, *London Terraced House*, *Chermayeff House*, *Housing in Camden*, *Continental Train Platform*, *Penguin Basin*, *St. Luke's Primary School*, *Stansted Airport*, *The Ark*, *The Mound Stand*, *Whitechapel Art Gallery*, *Byker Redevelopment*, *The Willow Tea Rooms*, *St. Andrews Dormitory*. Саме з цих подій розпочалася нова важлива стадія урбаністичної культури Великої Британії – створення вагомих культурних «магнітів» для заохочення мільйонів відвідувачів.

Історично урбанізація Великої Британії сприяла поширенню тенденцій розгортання міст на територіях багатьох країн світу, оскільки країна мала велику кількість колоній, однією з перших пережила індустріалізацію та стала зразком індустріальної держави.

Темпи та шляхи проведення урбанізації на території США ґрунтовно досліджували не лише американські (М. Castells (1991), D. Sanderson (2000), G. Stelter (1986), A. Sutcliffe (1980)), а й українські вчені (Л. Блашук (2010), Д. Б. Борисевич (1974), Є. Н. Перцик (1999), Б. С. Посацький (2011)). До ХІХ ст. у Сполучених Штатах більшість територій було відведено для домашнього господарства, сільськогосподарських робіт. Відповідно до перепису населення 1790 року, 95% населення проживали в сільській місцевості [1, с. 208]. Населення південної частини країни ще протягом багатьох наступних десятиліть (до 1920 року) залишалося переважно сільським, за винятком Нового Орлеану. Після Другої Світової Війни південна частина країни стала швидко набирати обертів під впливом урбанізації, що почалася в Техасі, Аризоні, а також в Атлантичних штатах на східному узбережжі.

До середини ХІХ ст. центр міста вважали найпрестижнішим місцем проживання. Американські купці, адвокати, підприємці будували власні надійно зведені помешкання (*townhouses*) неподалік від офісів, магазинів, складських приміщень, де вони працювали. Представники бідніших верств населення проживали далі від центру (*back alleys*, *courtyards*, *suburbs*), де рідко діяла система міського обслуговування, зокрема міська варта (*town watches*), водопостачання (*water*

*pumps*), сміттезбирання (*garbage collection*). Міста були щільно заселені, адже кожен намагався жити неподалік від місця роботи, магазинів, ринкових площ. Вулиці були настільки вузькими, що візком можна було пересуватися тільки в одному напрямку.

Індустріальна революція XIX та XX ст. надихнула на нові винайдення та передові технологічні розробки. Удосконалення системи залізниці (*railway conjunctions*), наприклад, короткі маршрути до Каналу, перші рейси до регіону Шайклі, залізничне сполучення *The Delaware & Hudson Railway*, а також *The Charleston & Hamburg (South Carolina Railway)*, розроблення першого локомотивного сполучення (*The First Locomotive Service*) та системи внутрішньоміських перевезень (*streetcars, trolleys*), значно розширили міські території. Також були споруджені переправні та розвідні мости (*Town Lattice Bridges, Protection of Wooden Bridges, Railway Bridges and Viaducts, Bridge Crossing the Schuylkill River*) та прокладені тунелі (*The Black Rock Tunnel*) [8].

Особлива участь органів місцевого самоврядування у розгортанні урбанізації сприяла появі нових технологій для очищення та стоку води, прибирання сміття, системи охорони, що своєю чергою, спричинило виникнення великої кількості номінативних одиниць: *steam shovel (1839)*, *gritter (sander, 1840)*, *Elgin motor street sweeper (1913)*, *snowblower (1913)*, *Pelican street sweep (1914)*, *Grader-style vehicle (1920)*, *de-ice (anti-ice, in 1943)*, *power shovel (макож stripping shovel, front shovel чи electric mining shovel, 1950)*, *skid-steers (макож skid loader чи skid-steer loader, 1957)*.

У XX ст. найбільші міста США стали розширювати межі своїх територій через окультурення та покращення рівня проживання населення на околицях міста (*exurbs*). Уже в середині XX ст. багато американських центрів працевлаштування та навчання, офісних структур (*business centers*), адміністративних комплексів корпорацій (*corporate compus*), товарних складів (*warehouses*), технопарків (*technology parks, industrial parks, science parks*) розташувалися на околицях міст. Таке масове переміщення бізнесових структур вимагало негайного поліпшення системи публічного транспорту. Так, розгалуження трамвайних колій (*streetcar lines*) найбільших мегаполісів США стало найрозвиненішим у ті часи серед країн Південної та Північної Америки.

У 90-х роках XX ст. американське сполучення у напрямку міст почало спричиняти неймовірно тривалі дорожні затори (*rush-hour traffic*). Через різке зростання кількості автомобілів на урбанізованих територіях США з'явилася потреба в будівництві багатоповерхових паркувальних комплексів (*parking lots*), що їх часто зосереджували

поблизу торговельних споруд. Популярними серед населення стали торговельно-дозвільні комплекси типу *power center*, *retail park* та *stretch mall*. Лексична одиниця 'mall' потрапила до американського варіанта англійської мови з британського, у якому вона функціювала для позначення англійської гри (*pall-mall*) подібної до крикету [7]. Згодом її семантичне поле збагатилося ще одним тлумаченням – 'a walk bordered by trees in St. James' Park, London, which was originally a 'mall' in sense of the allay in which the game of 'mall' was played and was a fashionable promenade in the 17-18 century' [7]. Згодом виникла власна назва *High Mall* на позначення фешенебельної асамблеї просто неба [7]. У XIX ст., поняття 'mall' увійшло до урбанонімікону американського варіанта. Так, почали з'являтися так звані стрип-молли (*strip malls*), які також мають інші форми мовної презентації, наприклад *shopping plaza*, *shopping center* та *mini-mall*. Це довгі одноповерхові торговельні центри з зоною для паркування, розділеною на секції, у яких містяться магазини. Їх найпоширеніше місце розташування – територія вздовж автотрас [16].

У міських центрах почали з'являтися нові багатоповерхові споруди типу молів, наприклад, *Toronto Eaton Centre*, *Ottawa's Rideau Centre*, *Boston's Shops at Prudential Center*, *Providence's Providence Place*.

Так відбувалася субурбанізація (*suburbanization*) – процес росту та розвитку приміської зони великих міст, що цілком закономірно спричинило формування міських агломерацій і збільшення темпів росту населення передмість.

Наприкінці XX ст. міське населення США почало захищати себе від виснажливого всепоглинаючого міського хаосу, гамірного оточення та великої кількості соціальних і економічних проблем огороженням власних осель спеціальними конструкціями (*gated and walled housing developments*). На околицях міст почали зводити так звані "McMansion", або як їх ще називали в періодичних виданнях *Los Angeles Times* (1990) та *the New York Times* (1998) "*Persian palace*", "*garage Mahal*", "*starter castle*", "*Hummer house*" [10].

Масове прагнення урбанізованого американського суспільства жити в передмісті в окремих будинках з великим подвір'ям і кількома гаражами стало одним із проявів втілення американської мрії в реальність [17, с. 392]. Саме в цьому, на думку, Джеймса Траслоу Адамса, полягає споконвічне бажання американців здобути незалежність, процвітання, успіх [17, с. 392].

Урбанізація Канади розпочалася із заснування в 1608 році Квебеку та відбувалася під британським і французьким імперським контролем. Це сформувало торговельний та колоніальний напрямок розвитку адміністративних і військових центрів Квебеку, Монреалю,

Галіфаксу та Сент-Джонсу. Важливою рисою канадського міського устрою була його постійна залежність від водного транспорту, джерелом живлення був вітер та паруси (*passenger ferry service, automobile ferry service, train ferry service, marine railway*) [19].

У 1861 році в Монреалі та Квебеку з'явилися перші транспортні засоби – *omnibuses* – для перевезення міщан у межах міст за допомогою коней. Призначення транспорту перевозити всіх охочих без обмежень втілено у використанні словотвірного форманта ‘*omni*’ (з лат. – «для всіх»). І надалі іменник латинського походження *omnibus* часто ставав основою для формування нових поєднаних спільним концептуальним полем номінативних одиниць як *omnibus-cad, omnibus-driving, omnibus-fashion, omnibus-trade, omnibus-traffic, omnibus-train*. Незабаром, на початку ХХ ст., відбулося скорочення форми слова усіченням запозиченого компонента *omni* – *bus company, bus-bar, bus-top, bus-rod* [15].

Уже до 1892 року *omnibuses* було замінено на електричні машини – *electric streetcars, storage battery cars* [14].

На початку індустріальної ери (1870–1920) національна міська управлінська система набула великих обертів, що спричинило зосередження влади в крупних центральних містах Канади, головним чином, у Монреалі та Торонто. Межі міст почали охоплювати ще не урбанізовані території передмість через масове зведення багатоповерхових будівель (*the tall office towers*). Урбанізації в Канаді був характерний так званий гігантизм, що проявлявся не лише у зведенні величних споруд і масштабності новітніх проєктів, а й у кількісному показнику виробництва в цілому [21].

Із середини ХХ ст. канадська міська індустрія поповнилася новими розробками у сфері автомобілебудування, дорожніх перевезень (*Street Railway, Bloor-Danforth Subway, Canadian light rail vehicle, articulated light rail vehicle, trolley bus, rapid transit train, track gauge*), зведенням нових центрів дозвілля та відпочинку, наприклад, у Торонто та Ванкувері – *Rinks, Harbourfront, Ontario Place, Rogers Centre (Skydome)*.

У сучасній Канаді можна помітити, що статус метрополій найчастіше отримують столиці провінцій, серед яких відомі Halifax, Quebec, Toronto, Winnipeg, Regina, Edmonton та Victoria. Торонто, адміністративний центр провінції Онтаріо, через свою приналежність до високоурбанізованих територій Канади, отримав характерні метафоричні нікнейми *the city that works, urban miracle* та *hometown*. Також Торонто, разом з такими високорозвиненими канадськими містами як Монреаль, Ванкувер, Оттава та Хал, становлять *Census Metropolitan Areas*, адже там проживає третя частина населення

Канади [7, с. 103]. Відтак, високий рівень міської культури Канади, що характеризується появою новітніх високорозвинених технологій (*tele-robotics, ROPOS (a high-tech submersible vehicle), STOL (short-take-off-and-landing) aircraft, saltwater fishing boats, lakers (Lake Carriers)*), а також багатою інфраструктурою мегаполісів, сприяє стрімкому розширенню меж урбанізованих територій [20, с. 287].

Урбанізація територій Австралії, хоча і супроводжується нестабільним розростанням міст, все ж характеризується інтенсивним поширенням міського стилю життя. Так, активно розвивається транспортна система австралійських метрополій. Наприклад, на зміну застарілому *Victor Harbor Horse Drawn Tram*, на якому тепер розважаються туристи, прийшли *trams, high-speed rail, "Euro-style" metro, trains, light rail/mono rail buses*. Пам'ятки архітектури, парки, комплекси для дозвілля, транспортні сполучення, які мають автохтонні назви, дуже поширене в Австралії явище, наприклад, *Arakwal, Barool, Japoon, Kakadu, Wyrabalong, Yarra Ranges, Maroondah Highway, Oodnadatta Track*. Серед назв трапляються лексичні редуплікати – *Banka Banka Station, Baw Baw National Park, Marramra National Park, Wagga Wagga, Drung Drung*. Новозбудованим австралійським об'єктам надають назви, які містять риси британської культури, наприклад, *CBD (Central Business District), Darling Harbour Attractions, Discovery Centre, AMP Tower Centrepoint, Botany Bay National Park, Imax Theatre, Luna Park, Aquarium, Dallas Brooks Hall, Australia Square, Edmund Barton Building, Sidney Myer Music Bowl, Lexus Centre, 200 Queen Street, Rialto Towers, Governor Phillip Tower, Short House* [4; 18]. Більшість згаданих споруд розміщені в Сідней, Мельбурні, у південно-східних містах Квінсленда, тому не дивно, що ці міста перебувають під загрозою надзвичайно стрімкого поглинання територій на відстані в сотні кілометрів від уже урбанізованого осередка. Тому англomовне населення Австралії XXI ст. стало називати ці міста '*megacities*', які характеризуються занадто великою кількістю мешканців, тому в таких містах запроваджують спеціальні програми (*transit-oriented development strategies*), щоб обмежити масове потрапляння мігрантів до міст, наприклад, *Melbourne 2030, South East Queensland Regional Plan ma the Sydney Metropolitan Strategy*. Із 1970-х років в Австралії, як і в Північній Америці, розпочався процес децентралізації, націлений на переміщення населення далі від провідних густозаселених метрополісів.

З 1920-х років громадяни Нової Зеландії зацікавилися міськими принадами, проте не масово, адже в 30-х роках XX ст. країна переживала часи економічної депресії. До Другої Світової війни, близько 80% племен маорі проживали в сільській місцевості [22]. Під час війни молодь, яка не могла з тих чи інших причин воювати, брала

участь у виробництві бойових знарядь і зброї [15]. Так, поступово відбувалося переселення маорі до більш розвинених провінцій. Згодом процес переселення лише посилювався, адже післявоєнні часи для Нової Зеландії, як і для багатьох інших країн, – період розквіту, тому міста потребували багато нової та молодшої робочої сили. Більшість корінного населення маорі пояснювали своє переміщення до міст так званою «великою трійкою»: *work, money and pleasure* [3, с. 32–41].

Протягом 40-х–50-х рр. ХХ ст. найбільшою проблемою для охочих проживати на урбанізованих територіях стало житлове питання. Так, в Окленді мігранти повинні були проживати в застійних районах міста (*Freemans Bay, Ponsonby ma Herne Bay*), що в подальшому спричинило появу хостелів, гуртожитків, наприклад, *Waipapa* в Окленді, *Te Rāhui* в Гамільтоні, *Rēhua* в Крістчурчі [11].

На сьогодні 84% маорі проживають на урбанізованих територіях Нової Зеландії. Більшість з них заселяють Окленд (1507700 жителів), найбільше місто Австралії, в той час як в столиці проживає лише 487000 жителів [23; 24]. Багато міських жителів продовжують ідентифікувати себе із племінною спільнотою ('back home'), проте вже з кінця ХХ ст. кількість таких маорі постійно зменшується [23; 24].

Оскільки активні урбанізаційні процеси на території Нової Зеландії розпочалися значно пізніше, ніж у Великій Британії, США, Канаді та Австралії, номінативні одиниці, якими поповнилась англійська мова новозеландського варіанта не є особливим в аспекті варіативності та різноманітності. Проте, звичайно ж, утворювалися нові міські реалії, а відтак і назви, що їх позначали, наприклад, особливий внесок здійснено в розвиток культурної та рекреаційної галузей міського життя: *Antrim House, Bowen House, Harald's Building, Premier House, Press Building, The Beehive (Executive Wing), Wellington Harbour Board, Cathedral Grammar School, City to Sea Bridge, Court Theatre*, супермаркети *Smith & Caughey's, Kirkcaldie & Stains, Ballantynes, Farmers* [23; 24]. Номінативні засоби творення нових назв міських реалій характеризуються відкритим наслідуванням британської традиції, наприклад, *Auckland Civic Theatre, Memorial Museum, Dolphin Theatre, Globe Theatre, Old Harbour Board building, Railway Hotel, Opera House, Sky Tower*.

**Висновки з дослідження.** Помітно, що в англійських країнах процес урбанізації відбувався особливим неповторним чином, зважаючи на самотність націй, географічні, історичні, культурні особливості. Історичні передумови розвитку країн стали підґрунтям для становлення авторитетних позицій англійського урбанонімікону на основі британського та американського варіантів, що утворився внаслідок розгортання урбанізаційних проектів у Великій Британії та США, та вплинув на формування відповідної лексики у Канаді, Австралії, Новій Зеландії.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Блащук Л. В. Проблеми урбанізації та міського розселення / Л.В. Блащук // Ефективність державного управління. Вип. 23. Львів: ЛРІДУ УАДУ, 2010. С. 210–220.
2. Галай О. Б. Українська урбанонімія Закарпаття в ХХ–ХХІ ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова» / О. Б. Галай. Ужгород, 2009. 29 с.
3. Anderson T. H. The Movement and the Sixties: Protest in America from Greensboro to Wounded Knee/Terry H. Anderson. Oxford University Press, 1995. 544 p.
4. Australian non-residential architectural styles URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/Australian\\_non-residential\\_architectural\\_styles](http://en.wikipedia.org/wiki/Australian_non-residential_architectural_styles) (дата звернення: 27.08.2023).
5. Bernet C. Gebaute Apokalypse. Die Utopie des Himmlischen Jerusalem in der Frühen Neuzeit / Claus Bernet. Mainz: Zabern, 2007. 518 S.
6. Cambridge Encyclopedia. Ed. by David Crystal. 4th edition. Cambridge University Press, 2000. 1308 p.
7. Canadian Encyclopedia. Urbanization URL: <http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=A1A RTA0008280> (дата звернення: 27.08.2023).
8. Development of Transportation Systems in the United States URL: <http://www.catskillarchive.com/rrextra/abrwindx.html> (дата звернення: 27.08.2023).
9. Feudal Society. Ed. by M. Bloch, L. A. Manyon. Vol.1. Chicago: University of Chicago Press, 1964. 287 p.
10. Mansion URL: <http://en.wikipedia.org/wiki/Mansion> (дата звернення: 28.08.2023).
11. New Zealand urban areas URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/New\\_Zealand\\_urban\\_areas](http://en.wikipedia.org/wiki/New_Zealand_urban_areas) (дата звернення: 08.06.2021).
12. Olsen D. J. The City as a Work of Art. London, Paris, Vienna / Donald J. Olsen. New Haven and London: Yale University Press, 1986. 46 p.
13. Oxford Dictionary of English. Ed. by C. Soanes and A. Stevenson. 3rd rev. edition. Oxford University Press, 2010. 2112 p.
14. Oxford English Dictionary. Ed. J. A. H. Murray. Oxford: Clarendon Press, 1961. 22000 p.
15. Ranginui W. The urban Māori. Walker Ranginui // Some Maori perspectives. Wellington: New Zealand Planning Council, 1979. P. 32–1.
16. Strip malls URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/Strip\\_malls](http://en.wikipedia.org/wiki/Strip_malls) (дата звернення: 17.05.2023).
17. Truslow J. A. The Epic of America / James Adams Truslow. Boston: Little, Brown, and Company, 1931. 405 p.
18. The New York Times URL: <http://www.nytimes.com/> (дата звернення: 27.08.2023).
19. Transport in Canada URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/Transport\\_in\\_Canada](http://en.wikipedia.org/wiki/Transport_in_Canada) (дата звернення: 27.08.2023).
20. Urban Canada. Ed. by James W. Simmons. 2nd edition. Copp Clark Pub., 1974. 344 p.
21. Urbanization URL: [http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/frame\\_found\\_sr2/tns/tn-40.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/frame_found_sr2/tns/tn-40.pdf) (дата звернення: 19.11.2022).
22. Whānau—Maori and family URL: <http://www.teara.govt.nz/en/whanau-maori-and-family> (дата звернення: 08.06.2021).
23. Wellington key facts URL: <http://www.wellingtonnz.com/media/key-facts> (дата звернення: 08.06.2021).
24. Wellington facts & figures URL: <http://live.wellingtonnz.com/page/facts-and-stats.aspx> (дата звернення: 08.06.2021).



**Ірина Казимір,**  
кандидат філологічних наук,  
старший викладач кафедри англійської мови,  
Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка;  
докторантка кафедри англійської мови,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
<https://orcid.org/0000-0002-0230-4281>  
м. Кам'янець-Подільський – Чернівці, Україна

### **Контекстуально-синонімічні номінації в медіа-текстах політики та медицини**

### **Contextually-synonymous nominations in the media-texts of politics and medicine**

**Анотація.** Такі фактори як динамічність, поліфункціональність та варіативність на тепер активізують модифікації в межах функціонування газетних текстів. Зміни у житті суспільства призвели до того, що сьогодні газета має справу з реципієнтом, у якого зовсім інший, ніж два десятиліття тому, суспільно-політичний досвід та менталітет. Це вимагає від газети нових форм впливу на читацьку аудиторію з допомогою нових прийомів в газетному тексті. Це оновлення безпосередньо пов'язане зі збагаченням і зміною синонімічних ресурсів мови. У рамках вивчення сучасних проблем лінгвістики тексту особливим інтересом є існування явища номінативної варіантності в тексті і, як наслідок, контекстуальних синонімів за допомогою яких і виражається множина номінацій. Актуальним, вважаємо, в межах когнітивно-дискурсного напряму звертатись до проблеми вивчення контекстуальної синонімії у векторі теорії варіантності. Наукова розвідка розглядає лексичні засоби номінації референта засобами категорії контекстуальної синонімії.

У статті виокремлюються та аналізуються лексичні номінації референта засобами контекстуальної синонімії на матеріалі газетних статей політичного та медичного спрямування. Встановлено, що контекстуальна синонімія слугує уточненню думки під час всебічного опису денотата. На матеріалі статей медичного та політичного спрямування класифікуються засоби створення номінативного варіювання в тексті, а саме: прийоми номіналізації, прономіналізації, нумералізації, використання сленгової лексики, скорочення словоформ та аббревіатур, класові позначення людей, семантико-прагматичні пресупозиції. Встановлено, що контекстуальні синоніми об'єднуються на основі гіперо-гіпонімічних та меронімічних відношень. До стилістичних засобів створення номінативного варіювання відносяться метафоризація, метафтонімізація, евфемізація та перифразові номінації.

**Ключові слова:** контекстуальні синоніми, варіантність, номінація, мероніми, гіперо-гіпонімічні відношення.

**Summary.** Such factors as dynamism, polyfunctionality, and variability currently activate significant modifications within the functioning of newspaper texts. Changes in society led to the fact that the newspaper is dealing with a recipient who has a completely different in socio-political experience and mentality than two decades ago. This requires from mass media new forms of influence on the readership with the help of new techniques in the newspaper text. This update is directly related to the enrichment and change of the synonymous resources of the language. Within the framework of the study of modern problems of text linguistics, the existence of the phenomenon of nominative variant in the text and, as a consequence, contextual synonyms with the help of which the set of nominations is expressed is of particular interest. The given article is aimed at considering the problem of contextual synonymy within the vector of variation theory. The proposed article is devoted to the problem of lexical means of referent nomination by means of the category of contextual synonymy. The article singles out and analyzes the lexical nominations of the referent by means of contextual synonymy based on the material of newspaper articles of political and medical direction. It has been established that contextual synonymy serves to clarify the opinion during a comprehensive description of the denotation. On the material of medical and political articles, the means of creating nominative variations in the text are classified, namely: techniques of nominalization, pronominalization, numeralization, use of slang vocabulary, reduction of word forms and abbreviations, class designations of people, semantic-pragmatic presupposition. It has been established that contextual synonyms are combined on the basis of hypero-hyponymic and meronymic relations. Stylistic means of creating nominative variation include metaphorization, metaphonymization, euphemisaton, and periphrastic nominations.

**Key words:** contextual synonyms, variation, nomination, meronyms, hypero-hyponymous relations.

**Вступ.** Використання та функціонування мови в засобах масової інформації відображає розвиток низки внутрішніх і зовнішніх факторів, які впливають на мовну норму. Це ряд чинників лінгвістичного та екстралінгвістичного характеру. На розвиток газетного стилю, в якому зв'язок між автором та одержувачем повідомлення є відносно вузьким, вплив суспільних змін позначається особливо безпосередньо. Ми вважаємо, що такі соціальні чинники як зміна етичних і моральних норм, динамізм, демократизація всіх сфер життя, збільшення рівня освіти у суспільстві визначають специфіку лексичного варіювання у засобах масової інформації.

**Актуальність** запропонованого дослідження обумовлена тим, що вивчення номінативних потенцій в межах категорії контекстуальної синонімії відноситься до не вирішених на сьогодні проблем семантики і, ширше, теорії номінації. Слід зазначити, що проблеми

контекстуальної синонімії дедалі активніше цікавлять вчених, які займаються корпусною та комп'ютерною лінгвістикою, що досліджують теорії лексичних заміन, кодування інформації та машинного перекладу [4; 5].

**Мета** запропонованої розвідки – виокремити та проаналізувати лексичні номінації референта засобами контекстуальної синонімії на матеріалі газетних статей політичного спрямування.

**Методологія та методи дослідження.** Теоретико-методологічним підґрунтям наукової праці є принципи когнітивно-дискурсної парадигми з елементами: когнітивної лінгвістики в аспекті її концептуальної інтеграції, когнітивно-прагматичної лінгвістики крізь призму теорії зближення значень, ідеї структурно-семантичної та функційно-стилістичної концепцій. У науковій праці імплементуються методи компонентного аналізу – для визначення семного складу тієї чи тієї лексеми; контекстуально-інтерпретаційного – для аналізу макроконтексту цілого тексту та мікроконтексту окремих фрагментів газетного тексту; логічного аналізу – для встановлення певних змін у семантиці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** За заувагами Владислава Михайленка, однією з найважливіших функцій газети є інформативна, яка тісно переплітається з агітаційно-пропагандистською (вплив на читача). Так, публіцистична стаття є медіатором інформації та переконання. Вона розрахована на масову і до того ж дуже неоднорідну аудиторію, яку вона повинна утримати, змусити читати в умовах, коли зосередитися досить важко: в метро, в поїзді, за сніданком, заповнюючи короткий проміжок часу, що утворився.

Газетна стаття покликана так організувати інформацію, щоби передати її швидко, стисло, повідомити основне, навіть якщо замітка не буде дочитана до кінця, і надати на читача певний емоційний вплив. Поряд із звичайною, постійно повторюваною тематикою тут повторюється практично будь-яка тематика, що чомусь виявляється актуальною. Потім ці нові ситуації та аргументи теж починають повторюватися [1, с. 115].

Такі фактори як повторюваність, необхідність концентричного подання матеріалу, і те, що журналіст переважно не має часу на ретельну текстову обробку, призводить до частого використання контекстуальних синонімів, які створюють не тільки варіативність, але й економію чи стиснення мовної тканини висловлювання [2, с. 4].

Синонімія як лексична категорія є засобом утворення варіативних назв у газетному тексті для створення ефекту додаткової смислового навантаження та інформативності [3, с. 49].

Утім, варіативність як множинність способів передачі одного і того ж сенсу є на сьогоднішній день, крім повторюваності, однією з

суттєвих характеристик мови газетної преси. Так, свобода та плюралізм думок (поліфонія), орієнтація на широку публіку, принцип діалогізму, розширення складу учасників газетного дискурсу, прагнення створити нові засоби висловлювання зумовлюють, на наш погляд, варіативність мовного втілення сенсу, що дозволяє враховувати різноманітність позицій та точок зору на предмет, а також множинність сторін.

Дія лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів контекстуальної варіативності найменування референта у сучасних газетних текстах ілюструється нами ланцюжками, відібраними у розглянутих статтях вторинних найменувань одного й того ж самого референта в контексті. У зв'язку із спільністю параметрів досліджених текстів, ми не наводимо в роботі весь корпус прикладів, а обмежуємося лише аналізом найбільш характерних та яскравих одиниць. Загальний корпус варіативних номінацій референта умовно поділяється на окремі групи, класифікація яких відображає, по-перше, різноманіття лексичних способів інтродукції референта та створення варіативності в тексті і, по-друге, специфіку та різноманітність принципів номінативного варіювання.

Загальновідомим є те, що синонімія робить мову більш різноманітною та експресивною, дозволяє описати предмет чи явище цілісно та всебічно. Необхідно розуміти, що абсолютна синонімія – рідкісне явище. Лише невелика кількість синонімічних слів мають здатність до абсолютної взаємозамінності в будь-якому контексті. Таким чином, спостерігається бодай часткова зміна номінативного значення, емоційного забарвлення чи евокативного значення.

Контекстуальна синонімія породжується мовною природою знака. Асиметрія мовного знака обумовлена складністю та багатогранністю референта. Для того, щоб найбільш точно транслювати всі смисли та відносини об'єкта, який номінується, або явища до дійсності, автори вдаються до використання засобів вторинної номінації, зокрема до контекстуальних синонімів. Варіантність у назві референта обумовлюється також варіативністю його сприйняття з боку різних авторів, різним світорозумінням відправників повідомлення, адже кожне повідомлення носить індивідуальний характер, що адаптується крізь призму внутрішнього світу адресанта.

Джерельною базою послуговували газетні тексти 2021–2023 рр. якісно-масової періодици (*“THE TELEGRAPH”*, *“THE GUARDIAN”*, *“THE SUN”*, *“MIRROR”*, *“DAILY MAIL”* *“DAILY EXPRESS”*). На матеріалі статей медичного та політичного спрямування наведемо класифікацію лексичних засобів створення номінативного варіювання в тексті з позиції їх функційної значимості знаходимо

використання різних засобів стиснення мовної тканини через контекстуальні синоніми для транслювання максимуму інформації за рахунок мінімізації мовних витрат:

1. Прийом номіналізації: *Now his successor, Claudia Webbe, elected in 2019, has been found guilty of harassment, including a threat to use acid against a female friend of a partner, and is facing calls to resign. But the likelihood of her being forced from office increased when she was warned that she could face prison (THE GUARDIAN 15/05/2021).*

2. Прийом прономіналізації:

а) заміна номінальної назви на власну: *This was all the doing of the Tin-Pot Napoleon, Emmanuel Macron, who wanted to look tough with a tricky election campaign beginning (THE GUARDIAN 28/05/2021); The Global Times had a different interpretation. “She probably likes to think of herself as another Margaret Thatcher ... ” (THE GUARDIAN 25/01/2022). У цьому прикладі актуалізується дійснична функція шляхом введення зворотнього займенника – *herself*.*

3. Прийом нумералізації актуалізується заміною номінальної назви на числівник (*thousands of people, psychological crowd*): *if you see tens of thousands of people together drinking together, hugging together and so on, it’s a clear message to everyone that, ‘Well, what’s the point of you maintaining other restrictions?’ The “psychological crowd” of a festival poses a significant risk, he said (THE GUARDIAN 11/07/2021).*

4. Використання сленгової лексики: *“Goblin mode”, a slang term that captures post-pandemic rejection of a return to “normal life”, has been named “word of the year” by Oxford University Press (THE TELEGRAPH 12/05/2022).*

5. Скорочення слів та аббревіатур: *Annoyingly, these are exactly the right conditions for the spread of airborne respiratory viruses such as colds, flu, respiratory syncytial virus (RSV) and, of course, Sars-CoV-2 – the virus that causes Covid-19 (THE GUARDIAN 20/12/2022).* Мова йдеться про респіраторно-синцитіальний вірус, який викликається респіраторно-синцитіальним та ортопневмовірусом людини, які за заувагами цієї статті, в результаті можуть викликати *Sars-CoV-2*. Або на матеріалі статей медичного спрямування знаходимо скорочення професійної лексики: *Myalgic encephalomyelitis – chronic fatigue syndrome (ME/CFS). The app, Visible, is currently available in beta form, and is also geared towards people living with conditions such as Myalgic encephalomyelitis, also called chronic fatigue syndrome (ME/CFS) (THE GUARDIAN 28/11/2022).*

6. Класові позначення людей: *It’s the Ukrainian people who have been the lion, and he’s expressed their will and their sense of defiance*

(MIRROR 20/03/20220). Наступний приклад контекстуальної синонімії позначає класові позначення які є інтерпретативними поняттями, які дефініціюють суб'єктивні ідентичності тих чи тих індивідів в системі політичних, економічних чи владних відносин: *“Russian elite” plan to POISON Putin and have chosen a successor, claim spooks Kremlin insiders are plotting to remove Vladimir Putin by poisoning him, a Ukrainian intelligence body has claimed. According to the Chief Directorate of Intelligence of the Ministry of Defence of Ukraine, a “group of influential” members of the “Russian elite” have hatched a plan aimed at toppling the president. Zelensky has survived a large number of assassination attempts which have been foiled by Ukraine’s elite troops as they closed in on the hero leader, inside Kyiv.*

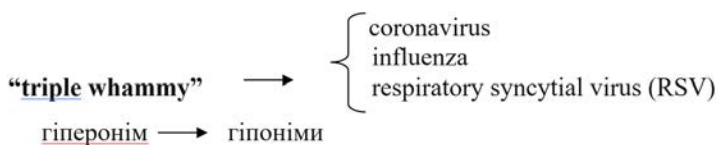
7. Семантичні та прагматичні пресупозиції: *Operation “Save Big Dog”, the plan to secure the Prime Minister’s future amid the fallout; UK shell structures – London money-laundering machine; And what the Institute for Fiscal Studies, the independent economics thinktank, had found wasn’t altogether encouraging for Brand Rishi (THE GUARDIAN 28/09/2022).*

Контекстуальна синонімія використовується для актуалізації чи індивідуалізації різноманіття і складності денотату, позбавляючись від монотонності:

Контекстуально-синонімічні одиниці, які:

– відносяться до однієї родової ієрархії: *Delta – variant, virus, strain; the original Delta variant – Delta variant – the new variant; Delta Plus – the coming wave;*

– об’єднуються гіперо-гіпонімічними відносинами: *lockdown – missed sexual connections – virtual dates – more cautious and picky – self-sufficiency;*



– об’єднуються меронімічними відносинами: *Most of us know that being overweight or obese is associated with a host of health problems including heart disease, cancer, Type 2 diabetes, high blood pressure, depression and dementia (26/09/2022).*

8. Послугування стилістичними засобами та прийомами для створення образності та оцінності, демонструючи суб'єктивну модальність:

– використання перифразових номінацій: *Boris Johnson – Basil Flawtly* (Борис Джонсон уподібнюється до Безіла Фолті – вигаданого персонажа, який уособлює такі риси як цинічність та мізантропію), *a waste of space – the worst prime minister – a sleaze row, a popular figure, a longstanding councilor, blithering idiot, leader, Big Dog; Ukraine – “our European continent”, “neighbours and co-workers”*.

– метафоризація:

“Running a marathon was an analogy that one of my nurses and I used during my treatment to help me gauge where I was (THE SUN 08/04/2022); Seasonal flu – a benchmark for Covid;

*Among her most vivid memories is the “traumatic” moment she agreed to be hooked up to doxorubicin, a breast cancer treatment known as the “red devil” for its toxicity and bright red colour.* У наведеному прикладі метафорично синонімізуються контекстуальні одиниці *doxorubicin* та “red devil”. Доксорубіцин як антибіотичний лікарський засіб прирівнюється з «червоним дияволом». Припускаємо, що таке поєднання лікарського препарату і диявола пояснюється тим, що доксорубіцин є одним із найсильніших препаратів для хіміотерапії раку молочної залози. Він може знищувати як ракові та здорові клітини на кожному етапі їх життєвого циклу і використовується для лікування багатьох видів раку, а не тільки раку молочної залози. Наведена ознакова метафора *doxorubicin as a red devil* транслює з одного боку поступову смерть тіла, а з іншого – душі;

– метафтонімізація: *The Guardian’s Covid Generation;*

– евфемізація: *his final moments – to lie on a deathbed; bribery, corruption – money-laundering purposes.*

9. Використання особливих способів створення варіативності в журнальних текстах:

– представлення особи через опис одного чи кількох її актуальних ознак: характеристика денотату за родом заняття, віком, статтю, професією, за місцем проживання: *Jeremy Miles, the Welsh – education minister; The Welsh Conservative leader – Andrew RT Davies; Former top civil servant and partygate investigator Sue Gray; Former security guard Stephen Bouquet, 55;*

– додавання до лексичної одиниці, що зазнає повторної номінації атрибутивних компонентів: *the khaki-wearing Ukrainian leader; The increasingly paranoid leader;*

– використання експресивного словоутворення для вираження особливого відношення до означуваного:

*On an island whose anglophile tendencies once led it to be dubbed “little England”, where people still drive on... (THE GUARDIAN 30/11/2021).*



Проведене дослідження вказує на те, що саме на матеріалі масової періодики спостерігається активне розмноження контекстуально-синонімічних номінацій. Характерними рисами масової (таблюдної) періодики є: сенсаційний виклад новин, шокуючі фото, тематична лексика, часом доволі відверта, інтригуючі заголовки, світські хроніки, та гучні коментарі. Мовна тканина масових британських видань дедалі активніше тяжіє до використання емоційно-експресивної лексики, оцінних мовленнєвих конструкцій, стилістичного синтаксису задля привернення уваги читача та підвищення ефективності його сприйняття та розуміння актуальної інформації.

**Висновки з дослідження.** При виокремленні основних принципів номінативного варіювання в мові, слід враховувати також основні типи відносин, які визначають власне тип комунікації. Проведене дослідження особливостей створення номінативного варіювання в текстах газетних статей медичного та політичного спрямування дозволяє зробити висновок про те, що використання та функціонування мови у засобах масової інформації відображає взаємодію низки внутрішніх та зовнішніх факторів, одночасно, реагуючи та впливаючи на поширення мовної норми. Так, ми вважаємо, що такі соціальні чинники, як, наприклад, зміна етичних та моральних норм, динамізм, демократизація всіх сфер суспільного життя, збільшення рівня освіти у суспільстві визначають специфіку номінативного варіювання у масмедіа.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Михайленко В. Публіцистичний стиль як засіб впливу на реципієнта. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. Вип. 23. С. 114–116.
2. Мірошніченко І. Г. Стильний текст в українському масмедійному дискурсі: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Дніпро. 2020. 275 с.
3. Серебрянська І. М. (2014). Лексичне розмаїття газетних текстів: засіб реалізації авторської думки чи данина моді. URL: [https://www.researchgate.net/publication/340815055\\_Leksicne\\_rozmaitta\\_gazetnih\\_tekstiv\\_zasib\\_realizacii\\_avtorskoj\\_dumki\\_ci\\_danina\\_modi](https://www.researchgate.net/publication/340815055_Leksicne_rozmaitta_gazetnih_tekstiv_zasib_realizacii_avtorskoj_dumki_ci_danina_modi)
4. Chang Ch-Y., Clark S. Practical linguistic steganography using contextual synonym substitution and a novel vertex coding method // *Computational Linguistics* Vol. 40, № 2, 2014. P. 403–448. URL: [http://cognet.mit.edu/journal/10.1162/coli\\_a\\_00176](http://cognet.mit.edu/journal/10.1162/coli_a_00176) (retrieved from 29.08.2023)
5. Sinha R., Mihalcea R. Combining lexical resources for contextual synonym expansion. *International Conference RANLP 2009*. Borovets, Bulgaria, 2009. P. 404–410 (in English). URL: <http://www.aclweb.org/anthology/R09-1073> (retrieved from 30.08.2023)

**Ксенія Ковальова,**  
викладач кафедри іноземних мов,  
Національний університет «Одеська юридична академія»  
<https://orcid.org/0000-0002-9734-5667>  
м.Одеса, Україна

**Катерина Лесневська,**  
старший викладач кафедри іноземних мов,  
Національний університет «Одеська юридична академія»  
<https://orcid.org/0000-0003-0903-4170>  
м. Одеса, Україна

## **Номінативне поле культурологічного концепту TEXTILE в англійській мові**

### **Nominative field of the linguocultural concept TEXTILE in the English language**

**Анотація.** Стаття присвячена дослідженню засобів вербалізації культурологічного концепту TEXTILE в англійській мові, вивченню його номінативного поля. Концептуалізація як один з основних напрямів когнітивних досліджень мовознавства зосереджує увагу на вивченні концепту, як ключового поняття лінгвоконцептології. Одним із складних питань цього напрямку мовознавства є визначення структури концепту. В роботі розглядаємо концепт як структуру, яка представлена ядерною та периферійною зонами; визначаємо його польову модель за допомогою методів етимологічного, дефініційного та компонентного аналізів. Матеріалом дослідження слугували етимологічні словники англійської мови, загальні тлумачні словники англійської мови та спеціальні словники текстильної термінології. Лексичне значення англомовної лексеми *textile* зазнало вагомих змін через історичний розвиток текстильної промисловості та відповідне розширення людського знання, що відобразилося на об'ємі структури концепта. Ядерна зона концепту, що вивчається, представлена трьома групами номінативних одиниць, а саме: матеріал, процес та результат. До ядерної зони включені лексеми, які є термінологічними одиницями області текстильної промисловості. Група МАТЕРІАЛ репрезентована наступними лексемами *fibre, filament* та *yarn*, група ПРОЦЕС – *weaving, knitting, staple, nonwoven, manufactured, felted, crocheted* та *spinnable*, група РЕЗУЛЬТАТ – *cloth, fabric, garment, lace, embroidery, rug* та *waste*. Периферію номінативного поля концепту ділимо на ближню та дальню. Зона ближньої периферії репрезентована нетермінологічними лексемами, спорідненими з ключовою лексемою на основі таким семантичних компонентів як перехрещення ниток та нетканий. Серед них виокремлюємо на-

стунні: *contexture, intertexture, net, web, tissue, canvas, material, fibre, filament, yarn, cotton, bolt, thread, substance*. Зона дальньої периферії представлена метафорами, утворені на основі подібності за дією, та фразеологізмами, наприклад, *peaceweaver, fate-weaver, word-weaver*.

**Ключові слова:** *концепт, структура, компонентний аналіз, польова модель, ядро, периферія.*

**Summary.** *The article is devoted to the study of the means of verbalisation of the cultural concept TEXTILE in the English language, the study of its nominative field. Conceptualisation as one of the main areas of cognitive research in linguistics focuses on the study of the concept as a key concept of linguoconceptology. One of the difficult issues in this area of linguistics is to determine the structure of the concept. In the research, the concept is considered as a structure represented by the nuclear and peripheral zones; its field model is defined by means of using the methods of etymological, definitional and component analyses. The research material was based on the English etymological dictionaries, general explanatory dictionaries of the English language and special dictionaries of textile terminology. The lexical meaning of the English lexeme textile has undergone significant changes due to the historical development of the textile industry and the corresponding expansion of human knowledge, which affected the volume of the concept structure. The nuclear zone of the concept under examination is represented by three groups of nominal units, namely: material, process and result. The nuclear zone includes lexemes that are terminological units of the textile industry. The MATERIAL group is represented by the following lexemes: fibre, filament and yarn, the PROCESS group by weaving, knitting, staple, nonwoven, manufactured, felted, crocheted and spinnable, the RESULT group by cloth, fabric, garment, lace, embroidery, rug and waste. The peripheral zone of the nominal field of the concept is divided into the near and far periphery. The zone of the near periphery is represented by non-terminological lexemes related to the key lexeme on the basis of such semantic components as crossing threads and nonwoven. Among them, the following lexical units are singled out: contexture, intertexture, net, web, tissue, canvas, material, fibre, filament, yarn, cotton, bolt, thread, substance. The far periphery is represented by metaphors formed on the basis of similarity of action and phraseological units, for example, peaceweaver, fate-weaver, word-weaver.*

**Key words:** *concept, structure, component analysis, field model, nucleus, periphery.*

**Вступ.** Лінгвоконцептологія як один з ключових напрямів когнітивних лінгвістичних досліджень зосередила увагу науковців на детальному вивченні концепту. Одним з основних предметів дослідження сучасних лінгвістів є структура концепту, який вбачається як той, що має багатопшарову, багатокомпонентну організацію. Попри велику кількість наукових праць, що вивчають різноманітні англійські концепти, концепт TEXTILE досі не був детально та систематично описаний, що і обумовлює актуальність даної розвідки.

Визначення необхідності наукових досліджень у виході за рамки однієї дисципліни, що було зумовлено розквітом антропоцентричної

парадигми наприкінці 20 століття, привело до формування когнітивної лінгвістики, адже виникненню цього напрямку посприяли дослідження з когнітивної психології, психолінгвістики, комп'ютерної науки, теорії інформації, математичної логіки, антропології та ін. Лінгвістика в межах когнітивної наукової парадигми вивчає мову не тільки як внутрішню здатність людини, а ще й як надану ззовні, що нав'язує людині свій спосіб категоризації й *концептуалізації* світу [5, с. 32]. Так, концептуалізація стає одним з основних напрямів когнітивних досліджень мовознавства, а саме лінгвоконцептології. Вона сприяє утворенню концептуальної системи, ключовим поняттям якої є *концепт* [5, с. 403].

Визначення поняття концепт і досі викликає дискусії науковців. Незважаючи на велику кількість наукових досліджень цього феномену, на сьогоднішній день немає єдиного вичерпного тлумачення. Відсутність однозначної дефініції терміну зумовлюється насамперед різними підходами лінгвістів, від лінгвокультурного до психологічного. Услід за Селівановою О. О., визначаємо концепт «як інформаційну структуру свідомості, різноsubstrатну, певним чином організовану одиницю пам'яті, яка містить сукупність знань про об'єкт пізнання, вербальних і невербальних, набутих шляхом взаємодії п'яти психічних функцій свідомості й позасвідомого» [5, с. 410].

Ще одним складним питанням лінгвоконцептології є структура концепту. Але, незважаючи на різноманітність уявлень про неї, більшість науковців дотримуються теорії саме польової моделі концепту. Тобто визначення структурних компонентів будь-якого концепту починається з виокремлення ядерної зони та периферії (ближньої та дальньої). Як зазначають дослідники, ядерна зона складається з поняттєвої складової, яка генералізує інформацію про об'єкт чи явище. Дослідження поняттєвої складової полягає у виокремленні семантично близьких сем, що інтерпретуються як єдина когнітивна ознака концепту [2, с. 169]. До зони периферії відносять менш значущі асоціації, дискурсивні смисли з низькою частотністю використання.

Об'єктом даного дослідження є англomовний культурологічний концепт TEXTILE. Предметом є засоби його вербалізації в англійській мові, ієрархічно структуровані за польовою моделлю концепту.

Метою дослідження є виявлення номінативного поля англomовного культурологічного концепту TEXTILE. Мета дослідження зумовлює наступні завдання:

- дослідження поняттєвої складової концепту TEXTILE;
- визначення номінативного поля зазначеного концепту.

**Методологія та методи дослідження.** Матеріалом слугували етимологічні словники англійської мови, загальні тлумачні словники

англійської мови та спеціальні словники текстильної термінології. В дослідженні застосовувались методи етимологічного, дефініційного та компонентного аналізів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У нашому дослідженні концепт розглядається як структура, яка представлена ядрою та периферійною зонами, тобто визначаємо польову модель концепту TEXTILE.

На першому етапі задля ідентифікації ключових сем нами було використано дефініційний аналіз номінативних одиниць.

Загальні тлумачні словники англійської мови наводять наступні визначення терміну *textile*:

“**Textile:** a cloth made by hand or machine” [9];

“**Textiles** are types of cloth or fabric, especially ones that have been woven” [10];

“**Textile:** any type of cloth made by weaving or knitting” [14];

“**Textile:** any type of woven cloth that is made in large quantities – used especially by people in the business of making clothes” [12];

“**Textile:** a woven or knit cloth” [15].

“**Textile:** a fiber, filament, or yarn used in making cloth” [15].

Відзначається фактично однаковий семний склад дефініцій, адже майже кожна семема виявляє, по-перше, характерні для досліджуваного поняття методи та ПРОЦЕСИ його створення – weaving (woven), knitting, тобто виготовлення способом щільного приєднання перехресно переплетених ниток [7, с. 152] та в’язання; по-друге, РЕЗУЛЬТАТ цих процесів – cloth, fabric.

Тож, проаналізувавши вищезазначені визначення тлумачних словників, можемо виділити наступні ключові семми:

– семема, що позначає ткане полотно;

– семема, що позначає ткане полотно, яке виготовляється у великих кількостях та використовується людьми, які займаються виготовленням одягу;

– семема, що позначає в’язане полотно;

– семема, що позначає волокно, нитка або пряжа, що використовуються для виготовлення тканини.

Англомовні словники текстильної термінології на відміну від загальних тлумачних словників англійської мови, надають більш широке визначення лексеми *textile*, а саме:

“**Textile:** originally, a woven fabric; now applied generally to any one of the following:

1. Staple fibers and filaments suitable for conversion to or use as yarns, or for the preparation of woven, knit, or nonwoven fabrics.

2. Yarns made from natural or manufactured fibers.

3. Fabrics and other manufactured products made from fibers as defined above and from yarns.

4. Garments and other articles fabricated from fibers, yarns, or fabrics when the products retain the characteristic flexibility and drape of the original fabrics.” [11].

“**Textiles:** 1. All spinnable fibres and their wastes;

2. All laces, embroideries, rugs and woven, felted, knitted and crocheted fabrics” [13].

Дефініції термінологічних словників підкреслюють розширення лексичного значення лексеми, що вивчається. Так, до поняттєвих ознак концепту додаються наступні одиниці: до групи ПРОЦЕСІВ – staple, nonwoven, manufactured, felted, crocheted, spinnable, до групи РЕЗУЛЬТАТУ – garment, lace, embroidery, rug, waste.

Слід зазначити, що група поняттєвих ознак МАТЕРІАЛ (сировина) майже не відзначається в загальних тлумачних словниках на відміну від спеціальних термінологічних словників. Виключенням є словник Merriam-Webster, який додав відповідну дефініцію. Так, до групи МАТЕРІАЛІВ відносимо лексеми fibre, filament та yarn.

Отже, констатуємо значне збільшення семемного ряду після дослідження дефініцій термінологічних словників. Так, виокремлюємо наступні ключові семем:

– семема, що позначає штапельні волокна та їх відходи, нитки, придатні для перетворення або використання як пряжі, або для виготовлення тканих, в'язаних або нетканих матеріалів;

– семема, що позначає тканини та інші промислові вироби;

– семема, що позначає одяг та інші вироби, виготовлені з волокон, пряжі або тканин, що зберігають характерну гнучкість та драпірування вихідних тканин;

– семема, що позначає мережива, вишивки, килими та ткані, валяні, в'язані та пов'язані гачком тканини.

Зазначаємо відсутність великої кількості відмінностей у семному складі дефініцій загальних тлумачних словників. Підкресленням двома лініями ми виділили дескриптивні семи – woven, knit, made by hand or machine, nonwoven, staple, manufactured, spinnable, felted та crocheted, які відображають методи виробництва та отримання текстилю. Ключові семи, які нами були виділені підкресленням однією лінією, які позначають тканину/ткане полотно, а також волокно, нитку, пряжу, одяг, мереживо, вишивку та килим (cloth, fabric, fiber, filament, yarn, garment, lace, embroidery, rug), репрезентують отриманий продукт.

Також варто зазначити, що поява нових семем обумовлюється метонімічним зсувом, тобто перенесенням найменування з одного предмета на інший на основі суміжності або включеності даних

об'єктів в одну ситуацію. Так, ми спостерігаємо метонімічний зсув, який відбувається на основі перенесення найменування виробу на матеріал «тканина – волокна або нитки» (woven fabric – fibers and filaments). Подібне перенесення може відбуватися і у зворотному напрямку, наприклад пара визначень «тканина – одяг» (woven fabric – garments), в даному випадку відбувається перенесення найменування матеріалу на виріб [1, с. 39].

Наразі стає можливим виокремлення **ядерної зони** концепту, що вивчається. Нижчезазначені концептуальні ознаки репрезентують ядро номінативного поля концепту TEXTILE.

Розподіляємо їх сегментарно відповідно до групового розмежування поняттєвих ознак, описаного вище:

**РЕЗУЛЬТАТ:** тканина, полотно/одяг (fabric, cloth/garments); до даного сегменту відносимо й найменування різних типів текстильної продукції, тобто термінологічні одиниці текстильної промисловості (balanced cloth, braided fabric, broadcloth, homespun, silk, organza, velvet, corduroy, sateen, muslin, flannel, felt, brocade, poplin, damask, grosgrain);

**ПРОЦЕС:** тканий/нетканий (woven/nonwoven); придатний для виготовлення тканини або одягу (suitable for the preparation of woven, knit, or nonwoven fabrics, used in the business of making clothes);

**МАТЕРІАЛ:** пряжа (yarn).

Важливим етапом визначення номінативного поля концепту стає етимологічний аналіз ключових сем, а саме *textile* та *woven*.

За даними англomовних етимологічних словників лексема *textile* походить від латинського *textilis* зі значенням «*woven, that can be woven; a web, canvas, woven fabric, cloth, something woven*», тобто «*тканий; павутина, полотно, тканина*». Зазначається, що перше вживання лексеми *textile* в англійській мові було саме в значенні іменника та датується першою половиною XVII ст., а вже з середини того ж століття значення з об'єкта переноситься і на його характеристику (прикметник).

*Woven*, форма дієприкметника минулого часу англійської лексеми *weave*, прийшла в англійську мову з прагерманського *weban* та староанглійського *wefan* у значенні «*made by crossing threads over and under each other*», тобто «*виготовлений шляхом схрещування ниток*».

До **периферійної зони** концепту входять номінативні нетермінологічні одиниці, метафоричні та фразеологічні утворення.

Вважаємо за необхідне визначити синоніми номінативної лексеми концепту TEXTILE. Вивчення синонімічних лексем відіграє значну роль у дослідженні будь-якого концепту та організації його лексико-семантичного поля. Тож, розглянемо номінативні одиниці,



семантично спорідненні зі словом-репрезентантом *textile*. При формуванні синонімічних рядів, які утворюють синоніми певної лексеми, основною є наявність інтегрального компонента в структурі лексичного значення синонімічних одиниць. Внутрішня форма (етимологія) зазначеної лексеми вказує на перший ключовий компонент як *перехрещення ниток*. Синонімічний ряд з цієї інтегральною ознакою виглядає наступним чином: *contexture, intertexture, net, web, tissue, canvas, material*. Однак, виокремлення одного компонента перехрещення не є достатнім. Тому розглянемо наступний синонімічний ряд, побудований на основі інтегрального компонента *нетканий*: *fibre, filament, yarn, cotton, bolt, thread, substance*. Лексичні одиниці зазначених синонімічних рядів відносимо до **ближньої периферії** англomовного концепту TEXTILE.

За ствердженням Дж. Лакоффа концептуальна система в основі своїй метафорична [8; 23], тому важливим стає вивчення метафоричного переносу як ключового поняття процесу концептуалізації.

Одним з основних компонентів на основі якого будується ряд метафор досліджуваного концепту є процес *weaving* (ткання). Наведено наступні приклади: *reaseweaver* – *жіінка, яка була одружена з представником ворожого племені з метою встановлення миру між ворогуючими групами*, *fate-weaver* – *міфологічна істота, які володіють здатністю впливати або контролювати Долю*, *word-weaver* – *поет*. Прослідковується, що основою метафоризації стала подібність за дією, тобто процес перехрещення, як при процесі ткання. Зазначені приклади відносимо до **дальньої периферії**.

Проведений аналіз концепту надав змогу стверджувати, що номінативні одиниці групуються за двома головними ознаками, а саме: ті, що обумовлюється насамперед рукотворним процесом (*weaving*), та ті, що обумовлюються результатом цього процесу – створенням певного артефакту (*textile*).

**Висновки з дослідження.** Як відомо, дослідження концепту починається з аналізу лексичних одиниць, що його репрезентують. Так, проведені нами етимологічний, дефініційний та компонентний аналізи дозволяють зробити наступні висновки: якщо спочатку лексичне значення лексеми *textile* обмежувалося визначенням її як тканого або в'язаного полотна/тканини, то історичний розвиток текстильної промисловості призвів до семантичного розвитку лексеми, розширення її значення до нетканих матеріалів, волокон, ниток, пряжі.

Наступним етапом стає дослідження структури концепту, побудова його номінативного поля. Ядро англomовного концепту TEXTILE представлено трьома групами номінативних одиниць, а саме: *матеріал, процес та результат*. До ядерної зони включені

лексми, які є термінологічними одиницями області текстильної промисловості. Зона ближньої периферії репрезентована нетермінологічними лексемами, спорідненими з ключовою лексемою на основі семантичних компонентів *перехрещення ниток* та *нетканий*. Зона дальньої периферії представлена метафорами, утворені на основі подібності за дією, та фразеологізмами.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Джеріх О. С. «Концепт» у сучасній когнітивній лінгвістиці та лінгвокультурології: поняття та структура. *Типологія мовних значень у діяхронічному та зіставному аспектах*. 2018. Випуск 35–36. С. 61–68.
2. Ковальова К. О. Мотивуючі ознаки лінгвокультурологічного концепта TEXTILE в англійській мові. *Записки з романо-германської філології*. 2022. Випуск 1 (48). С. 33–40.
3. Плотнікова Н. Алгоритм аналізу лінгвокультурного концепту. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. 2013. Випуск 1. С. 165–170.
4. Полюжин М. М. Поняття, концепт та його структура. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2015. Вип. 4. С. 214–224.
5. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики. К., 1999. 148 с.
6. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
7. Словник української мови: в 11 томах. Том 10, 1979.
8. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press. 1980. 242 p.
9. Cambridge Dictionary URL: <https://dictionary.cambridge.org/>
10. Collins Online Dictionary URL: <https://www.collinsdictionary.com/>
11. Dictionary of Fiber and Textile Technology. Kosa, 7th edition, 1999. 258 p.
12. Longman Dictionary of Contemporary English URL: <https://www.ldoceonline.com/>
13. Louis Harmuth Dictionary of Textiles. Fairchild publishing company, New York, 1915. 175 p.
14. Online Oxford dictionary URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
15. Webster's Dictionary URL: <https://www.merriam-webster.com>

**Halyna Onyshchak,**

*Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor at the Department of English Philology,  
State University "Uzhhorod National University"  
<https://orcid.org/0000-0002-5133-4313>  
Uzhhorod, Ukraine*

**Kateryna Nykytchenko,**

*Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor at the Department of Theory and Practice  
of Translation from the English Language,  
Kyiv National Linguistic University  
<https://orcid.org/0000-0003-4938-5290>  
Kyiv, Ukraine*

## **Conference interpreting of institutional discourse**

## **Конференц-переклад інституційного дискурсу**

**Summary.** *The proposed paper explores the peculiarities of conference interpreting within the context of institutional discourse. The research is grounded in the understanding that interpreting is a complex process embedded in the interplay of linguistic, social, and cultural factors, as well as the physical and institutional settings. Focusing on the speeches of Ursula von der Leyen, the President of the European Commission, the study aims to unravel the core competencies and translation strategies crucial for high-quality interpretation in institutional discourse. Methodologically, a corpus of political speeches in English and Ukrainian is examined using continuous sampling, comparative translation and contextual analyses. The research unfolds the distinctive features of institutional discourse, marked by goal orientation, formality, specialized vocabulary, and role-driven communication.*

*The paper underscores the interpreter's pivotal role in ensuring effective communication at conferences involving diverse linguistic and cultural backgrounds. It highlights the challenges posed by unique professional titles and gendered language, showcasing his/her role not merely as a language expert but as a cultural mediator. The analysis results show that pragmatic adaptation is crucial in rendering institutional discourse into the target language, requiring adjustments beyond linguistic equivalence to align with cultural, contextual, and audience-specific factors. While the research reveals the translation adaptation strategies employed by interpreters, it also exposes challenges in maintaining emotional and rhetorical tones. The paper concludes by emphasizing that conference interpreting in institutional settings is a complex social and practical*

activity, demanding interpreters to convey not only lexical meanings but also emotional tones and cultural specificity.

**Key words:** conference interpreting, institutional discourse, linguistic, social and cultural factors, translation strategies, pragmatic adaptation, cultural specificity.

**Анотація.** Пропонована стаття розглядає особливості конференц-перекладу в контексті інституційного дискурсу. Дослідження ґрунтується на розумінні усного перекладу як складного процесу, що передбачає взаємодію лінгвістичних, соціальних та культурних чинників, а також фізичних та інституційних контекстів. Зосереджуючи увагу на виступах Урсули фон дер Ляйєн, Президента Європейської комісії, дослідження спрямоване на розкриття основних компетенцій перекладача та перекладацьких стратегій, необхідних для якісного перекладу інституційного дискурсу. У праці аналізується корпус політичних виступів англійською та українською мовами із залученням суцільної вибірки, компаративного перекладацького та контекстуального аналізу. Проведене дослідження виокремлює характерні риси інституційного дискурсу, які виявляються в орієнтації на мету, формальності, використанні спеціалізованого вокабуляру тощо.

Стаття підкреслює важливу роль перекладача у забезпеченні ефективної міжкультурної комунікації на конференціях з участю представників різних мовних та культурних спільнот. Перша висвітлює проблеми, з якими стикається перекладач при перекладі професійних титулів та гендернозумовлених лексичних одиниць, демонструючи його роль не тільки як лінгвіста, але й як культурного посередника. Результати аналізу свідчать, що прагматична адаптація виявляється вирішальною у відтворенні інституційного дискурсу у мові перекладу і вимагає адаптації згідно з культурними, контекстуальними чинниками та потреб адресованої аудиторії. Хоча дослідження розкриває стратегії перекладацької адаптації, воно також вказує на труднощі у збереженні емоційного та риторичного тонів. Дослідження доводить, що конференц-переклад інституційного дискурсу є складною соціальною та практичною діяльністю, яка вимагає від перекладача не тільки передачі лексичного значення, але й емоційного тону та культурної специфіки повідомлення у мові перекладу.

**Ключові слова:** конференц-переклад, інституційний дискурс, лінгвістичні, соціальні та культурні чинники, перекладацькі стратегії, прагматична адаптація, культурна специфіка.

Introduction. Interpreting as a social practical activity was necessitated by «the human need to communicate, which has always existed and will continue to exist every time speakers of different languages come into contact» [3, p. 161]. Since coverage of major events of global political agenda across national and language boundaries has become an inseparable part of people's daily routine worldwide, interpreters have been increasingly in demand.

In the context of institutional discourse, where precision and faithfulness are paramount, the role of conference interpreting becomes

particularly pivotal. Simultaneous interpreting has long been inevitably linked to international organizations and multilingual conferences, broadly recognized as an integral component of conference settings. The latter are widely regarded as the determinant feature for distinguishing among different modes of interpreting.

By drawing on the concept of «setting» in interpreting, N. Grbić maintains that its specificity is «shaped by the interplay of the agents (including their mental, social and cultural dispositions) and the locations involved (including all physical, material structures), both of which are governed by institutional conditions as well as broader social forces» [5, p. 371]. Thus, interpreting is a complex process not confined to a mere language exchange but is deeply embedded in the contextual intricacies of mental, social, and cultural factors and the physical and institutional contexts in which it unfolds.

Intricately linked to the social structures regulating their member's conduct, institutions are essentially products of societal discourse. Given this connection, a translation carried out on behalf of institutions fulfills «a gatekeeping role» [6, p. 469]. In other words, interpreting in the institutional context serves as a means to maintain and control certain discursive boundaries. Consequently, the act of translation within institutional settings is not merely a linguistic transfer but also a complicated process embedded in the power dynamics and social constructions inherent in definite institutions.

Interpreters play a vital role in institutional conference settings, where precise communication is crucial for effective discourse delivery. Conferences often convene representatives from diverse linguistic and cultural backgrounds, necessitating skilled interpreters to facilitate seamless communication. Hence, their role extends far beyond receiving the input «as a listening material that includes semantic, syntactic and pragmatic (or cultural) layers within» [1, p. 55]. Interpreters in these settings require a suite of skills, serving as indispensable communication bridges, employing linguistic, cultural, and cognitive skills to ensure the transfer of accurate and seamless discourse across diverse linguistic landscapes. In this regard, the research deepening the understanding of the specific skills and approaches that contribute to effective interpretation in institutional settings seems relevant and promising as it can provide insights informing training programs, enhance interpreter's professional development, and contribute to the broader discourse on conference interpreting quality within various institutional contexts.

The current paper aims to analyze the core interpreter's competencies and translation strategies ensuring high-quality translation of speeches delivered by the President of the European Commission, Ursula von der Leyen.

The following tasks have been set before the research: 1) to examine the fundamental interpreter's competencies required for the effective institutional discourse translation; 2) to conduct a comparative analysis of speeches to understand how interpreters navigate language-specific challenges in political settings; and 3) to identify various strategies employed by interpreters in translating political speeches.

**Methods and material.** Various research methods have been employed to achieve the designated objectives. Firstly, continuous sampling has been utilized to compile the corpus in both source and target languages, further subjected to comparison. Secondly, the comparative translation method facilitated the contrastive analysis of the authentic political speech with its corresponding counterpart in the output language. The former helped to disclose the similarities and differences in transmitting institutionally embedded meanings. Thirdly, contextual analysis has proven indispensable for scrutinizing the linguistic, cultural, and discursive features underpinning institutional communicative acts. Finally, the descriptive method, in turn, has been instrumental in making systematic observations and deriving generalizations from the obtained results.

A corpus comprising political speeches in English and Ukrainian has been assembled. The compilation has proven invaluable for scrutinizing linguistic and cultural aspects inherent in institutional discourse. The speech in question encompasses a broad spectrum of subjects connected to global issues and a full-scale Russian invasion of Ukraine. Thus, a collection of video recordings featuring interpreted political speeches has been amassed to elucidate the complexities of the interpreting process and evaluate the interpreter's competencies necessary to navigate them efficiently. The analyzed corpus has facilitated meticulous textual analysis, enabling a thorough exploration of the translation choices made by interpreters and their consequential impact on the overall interpretation outcome.

**Results and discussion.** Conference interpreting, epitomized as «a setting-based designation» [5, p. 370], is orchestrated as being «performed 'here and now' for the benefit of people who want to engage in communication across barriers of language and culture» [8, p. 10]. As an integral component of intercultural communication, the former is pivotal in fostering understanding and discourse exchange among individuals within institutional settings. In the latter, language use is conditioned and shaped by formal organizations or institutions' specific contexts and objectives. Institutional settings involve communication within structured and regulated environments, where language serves particular functions and follows established societal norms.

The interdisciplinary nature of institutional discourse engenders its multiple varieties, reflecting the diverse research traditions contributing to its study. Situated at the intersection of sociology, anthropology, «critical linguistics», psychology, and philosophy [2, p. 810], institutional discourse encompasses a broad range of communicative phenomena. Consequently, the discourse in various institutions acquires distinctive features shaped by the interplay of these diverse disciplinary perspectives.

In each variety of institutional discourse, communication exhibits several distinct features. Firstly, there is a pronounced goal orientation, with interactions geared towards achieving specific objectives closely aligned with the institution's purpose or mission. Moreover, institutional discourse is characterized by a heightened formality compared to everyday conversation. Imperatives for clarity, authority, and adherence to professional standards shape this formality. Additionally, institutions develop and employ specialized vocabulary, encompassing technical terms, acronyms, and context-specific phrases, contributing to a shared linguistic framework within the organizational context.

Furthermore, the rules and regulations inherent to institutions find expression in the discourse, emphasizing the importance of alignment with established norms in communicative exchanges. Finally, role-driven communication is a hallmark of institutional discourse, where participants assume specific roles or positions, guiding their contributions in a manner befitting their organizational responsibilities. This role-based interaction adds a layer of complexity to the communicative processes within institutional settings since there is the presence of certain asymmetry between speakers [2, p. 811].

In his seminal work on discourse, identity, and power in translation, J.-H. Kang claims that «enhancing our understanding of translation as a socially situated act entails systematically probing and densely contextualising the role of institutions in influencing and shaping how translation is conceptualised and practiced, how the translator's role and identity are ascribed and negotiated, and how complex text trajectories and intertextual chains are formed» [6, p. 469]. The suggested perspective underlines the need for a deeper understanding of linguistic and extralinguistic factors in unraveling the complexities inherent in the translational process. Consequently, conference interpreting in institutional settings is «a craft and a service to which the interpreter brings language, knowledge, skills and professionalism» [9, p. 9].

While interpreting institutional discourse, the interpreter must ensure complete conformity to requirements and instructions. In the context of institutional speeches, translating unique positions and professional titles into Ukrainian represents a considerable challenge for interpreters. For



instance, while rendering the fragment containing the unique post, he/she should take into consideration the tendency towards feminization in Ukrainian: *I am very pleased this morning to welcome the President of the European Commission, Ursula von der Leyen, to our European Parliament for the annual state of the European Union Address* [10]. *Для мене справжнє задоволення вітати тут Президентку Європейської Комісії. Вона буде звертатися до країн-учасниць Європейського Союзу* [11]. The choice of the equivalent is not merely a linguistic adaptation but also a reflection of the evolving sociolinguistic landscape and gender dynamics in the target language. Like many languages, Ukrainian has witnessed efforts to promote gender inclusivity by avoiding default masculine forms. The interpreter's decision, therefore, goes beyond a literal rendering. Consequently, it aligns with the broader discourse on gender equality and sensitivity in language use. The analysis highlights the intricate interplay between language, culture, and sociolinguistic trends in translation. The interpreter serves not only as a linguistic mediator but also as a cultural interpreter, navigating the complexities of gendered language to convey the intended meaning while staying attuned to the cultural and linguistic shifts in the target language community.

Given the multilingual and multicultural nature of European Commission events, where participants and stakeholders represent diverse linguistic backgrounds, ensuring accurate and culturally relevant translations of specialized terminology becomes paramount. The translation process involves navigating through legal terms and policy-related vocabulary unique to the context of European governance: *Among them will be millions of first-time voters. The youngest of them were born in 2008, the economic and financial crisis. As they stand in that polling booth, they will think about what matters to them* [10]. *Будуть мільйони тих, хто буде голосувати вперше. Люди, які народилися у 2008 році, коли була світова економічна криза. Вони будуть думати про те, що для них має значення* [11]. Achieving terminological consistency across languages is crucial for effective communication and the successful dissemination of information among participants.

As can be seen from the example in the source language, the terms «*first-time voters*», «*the economic and financial crisis*» and «*the polling booth*» need to be adapted to maintain the intended meaning in the target language text. In order to render the term «*first-time voters*», the interpreter has applied transposition and changed the part of speech in the output («*голосувати вперше*»). This choice is deemed rational to avoid potential inconsistency and misinterpretation arising from a literal translation. In translating the collocation «*the economic and financial*

*crisis*», the interpreter employs both omission and amplification strategies, introducing the word «*світова*» to underscore the global nature of the event. However, despite these adaptation efforts, an inadequate selection of interpretation strategies, coupled with the omission of «*as they stand in that polling booth*», results in a notable loss of the emotional and rhetorical tone present in the source language text upon its transfer to the target language.

Similar phenomena are observable in the following pairs of sentences: *Our union today reflects the vision of those who dreamt of the better future after the World War II, the future in which a union of nations, democracies and people work together to share peace and prosperity* [10]. *Наш союз сьогодні відображає думки і мрії тих, хто мріяв про краще майбутнє, майбутнє, де буде синергія демократії, роботи людей, миру та добробуту* [11]. In this case, the President of the European Commission utilizes temporal references to World War II, yet the interpreter omits a substantial part of the message in the target language text. The translation of the word «*vision*», which encapsulates the semantics of «*the knowledge and imagination needed in planning for the future with a clear purpose*», is justified as the phrase «*думки і мрії*» faithfully transmits the intended meaning. The omission in the translation, however, leads to a loss of specificity and contextual cues, which are inherent in the source language text. Such cases require using meticulous interpretation strategies capturing not only the denotative meaning but also the connotative and cultural aspects inherent in the authentic message.

Pragmatic adaptation of the message is crucial in conference interpreting. The former involves not only linguistic equivalence but also the adjustment of messages to suit cultural, contextual, and audience-specific factors and eliminate «*misunderstandings and ineffective communication*» [7, p. 378]. In the example below, the original English message begins with an evocation of shared ideals among the new generation, emphasizing a collective vision, burning desire, and a belief in Europe's historical role: *When I speak to the new generation of young people today, I see that same vision for a better future, that same burning desire to build something better; that same belief that in a world of uncertainty Europe once again must answer the call of history* [10]. The Ukrainian translation attempts to convey these sentiments but introduces shifts in emphasis and expression: *Коли я спілкуюся з новим поколінням молодих людей сьогодні, я бачу цю візію, візію кращого майбутнього, я бачу в них вогонь, жагу до того аби побудувати щось краще. Це переконання, ця віра, що у світі, в якому немає певності, Європа зараз має також відповісти на цей поклик історії* [11].

The source language text employs metaphors like «*burning desire*» and «*answering the call of history*», encapsulating culturally-biased idioms. In the target language, however, these are replaced with more direct expressions, such as «жага» and «відповісти на цей поклик історії». The pragmatic adaptation preserves the emotional tone but slightly alters the cultural resonance. In other words, replacing metaphors demonstrates the interpreter's strategic decision to maintain the emotional tone while making the message culturally accessible.

Regarding the stylistic characteristics of the analyzed message, the source language text employs anaphora for rhetorical effect, emphasizing the repetition of «*that same*». The Ukrainian version shifts the structure for stylistic reasons while maintaining the core meaning. The interpreter employs enumerations, using «ця візія» and «ця віра», creating a different stylistic impact in the target language. Thus, the former plays a pivotal role in negotiating the cultural gaps between the source and target languages. The applied stylistic modification aligns with the target language's rhetorical conventions, ensuring that the impact of the speech is preserved in a manner more suitable to the linguistic and stylistic expectations of the Ukrainian audience.

In summary, interpreting institutional discourse involves meticulous attention to linguistic, cultural, and sociolinguistic aspects. The interpreter serves as both a language expert and a cultural mediator, navigating the intricacies of language use and considering sociolinguistic shifts. Furthermore, achieving terminological consistency and the need for accurate and culturally relevant translations in multilingual and multicultural settings are of paramount importance.

**Conclusions.** Conference interpreting within institutional settings is a dynamic and multifaceted task, intricately linked to the complexities of language, culture, and societal norms. The interdisciplinary nature of institutional discourse manifests in diverse communicative phenomena. The discourse within institutions is marked by goal orientation, formality, specialized vocabulary, power dynamics, and role-driven communication, creating distinctive features shaped by varied disciplinary perspectives.

As exemplified in the interpretation of institutional speeches, the interpretation process reveals the interpreter's pivotal role in negotiating linguistic and sociocultural shifts. The adaptation of professional titles and gendered language reflects linguistic considerations and aligns with broader sociolinguistic trends, emphasizing the interpreter's function as a cultural mediator. The analysis of adaptation strategies in translating complex terms demonstrates the interpreter's role in maintaining accuracy and cultural relevance. However, challenges arise in maintaining emotional and rhetorical tones, as seen in examples

of inadequate interpretation strategies leading to a loss of intended meaning. The need for pragmatic adaptation becomes evident, involving adjustments not only for linguistic equivalence but also to suit cultural, contextual, and audience-specific factors. Thus, conference interpreting in institutional settings is a complicated social and practical endeavor that goes beyond linguistic faithfulness. It requires interpreters to convey words, their intended meaning, emotional tone, and cultural specificity across linguistic and cultural boundaries.

The **prospects** for further research lie in the deeper comparative translation analysis of institutional discourse and the peculiarities of its rendering in conference interpreting.

## REFERENCES

1. El-Zawawy A. M. Exploring the Cognitive Processes of Simultaneous Interpreting: English – Arabic – English Dynamics. Lanham – Boulder – New York – London : Lexington Books, 2019. 175 p.
2. Freed A. F. Institutional Discourse. The International Encyclopedia of Language and Social Interaction / ed. by K. Tracy, C. Ilie, T. Sandel. Boston : John Wiley & Sons, 2015. P. 809–826.
3. Gentile P. Interpreting in a Globalized World: Current Perspectives and Future Challenges. The Routledge Handbook of Translation and Globalization / ed. by E. Bielsa, D. Kapsaskis. London – New York : Routledge Taylor and Francis Group, 2021. P. 161–175.
4. Gillies A. Conference Interpreting: A Student's Practice Book. London – New York : Routledge Taylor and Francis Group, 2013. 279 p.
5. Gribić N. Setting. Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies / ed. by F. Pöchhacker. London – New York : Routledge Taylor and Francis Group, 2015. P. 370–371.
6. Kang J.-H. Institutions Translated: Discourse, Identity and Power in Institutional Mediation. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*. 2014. Vol. 22. P. 469–478.
7. Onyshchak H., Liutko N., Yarova A., Povoroznyuk R., Kolomiets I., Gontsa, I. Pragmatic Competence in Political Discourse Interpreting. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2023. № 15(3). P. 376–399.
8. Pöchhacker F. Introducing Interpreting Studies. 2<sup>nd</sup> ed. London – New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2016. 280 p.
9. Setton R., Dawrant A. Conference Interpreting: A Trainer's Guide. Amsterdam – Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2016. 650 p.

## LIST OF ILLUSTRATIVE SOURCES

10. State of the European Union 2023 – Speech by President von der Leyen in ISL: веб-сайт. URL: [https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=o4\\_eRV7r5QI](https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=o4_eRV7r5QI) (дата звернення: 09.10.2023)
11. Виступ президентки ЄС Урсули фон дер Ляен: веб-сайт. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=6rkEdjzL9wE> (дата звернення: 09.10.2023)

**Андріанна Мільо,**  
PhD з філології,  
співробітниця Служби безпеки України,  
доцентка кафедри прикладної лінгвістики,  
Ужгородський національний університет  
<https://orcid.org/0000-0001-5152-5972>  
м. Ужгород, Україна

## **Поняття лінгвокультура у німецькому, угорському та українському науковому дискурсах**

### **The concept of *linguoculture* in German, Hungarian and Ukrainian scientific discourses**

*Анотація.* У сучасній лінгвістиці неабиякої актуальності набувають дослідження взаємозв'язку мови, культури і свідомості. Зміна парадигми у науці демонструє появу різних підходів до дослідження мови, посилення міждисциплінарних зв'язків, виявлення нових тенденцій. У сучасному мовознавстві поняття лінгвокультури як об'єкта лінгвокультурології залишається лакунарним. Наукові пошуки з дослідження цього феномену продукують нові теоретичні і прикладні напрями, зокрема розуміння лінгвокультури як підґрунтя захисту національних інтересів держави в інформаційній сфері.

У статті аналізується осмислення поняття лінгвокультури у науковому дискурсі Німеччини, Угорщини та України, зіставляється та узагальнюється сукупність його складників та маркерів, що визначають мовно-культурну належність, систему цінностей, національну ідентичність та концептуальну картину світу носіїв досліджуваних лінгвокультур.

У німецькому науковому дискурсі поняття лінгвокультура не використовують, однак ідея щодо єдності мови, культури і комунікації репрезентована в усіх дослідженнях з культурознавчої лінгвістики.

Теоретичні і прикладні напрями щодо осмислення поняття лінгвокультури активно виробляються і застосовуються в угорському науковому дискурсі. Поняття лінгвокультури виокремлено в окрему дисципліну «гунтарологію». Лінгвокультура розглядається як інструмент інформаційної безпеки, узагальнюються теорія і практика сучасної угорської мовної політики, мовної стратегії та впроваджується ідея необхідності відновлення розвитку мови.

В українському науковому просторі поняття лінгвокультура визначається сукупністю його складників: концептів певної культури, системи цінностей, мовної особистості, стереотипів тощо. В український інформаційний простір впроваджуються константи російської лінгвокультури під личиною загальнослов'янських цінностей, що дорівнює когнітивній експансії<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> У статті використано наукові результати, виголошені у дисертаційному дослідженні авторки [14].

**Ключові слова:** інформаційна безпека, лінгвокультурологія, лінгвокультура, науковий дискурс, прикладний напрям.

**Summary.** *In modern linguistics, studies of the relationship between language, culture, and consciousness are of great relevance. The paradigm shift in science demonstrates the emergence of different approaches to language research, the strengthening of interdisciplinary ties, and the identification of new trends. In modern linguistics, the concept of linguoculture as an object of linguoculturology remains lacunar. Scientific research in the study of this phenomenon produces new theoretical and applied directions, in particular, the understanding of linguoculture as the basis for protecting the national interests of the state in the information sphere.*

*The article analyzes the comprehension of the concept of linguoculture in the scientific discourses of Germany, Hungary and Ukraine; compares and summarizes the totality of its components and markers which determine linguistic and cultural affiliation, the system of values, national identity and conceptual view of the world of the carriers of the studied linguocultures.*

*In German scientific discourse, the concept of linguoculture is not used, but the idea of the unity of language, culture and communication is represented in all studies of cultural linguistics.*

*Theoretical and applied directions for understanding the concept of linguoculture are actively developed and applied in the Hungarian scientific discourse. The concept of linguoculture is singled out as a separate discipline of "Hungarology". Linguoculture is considered as a tool of information security; the theory and practice of modern Hungarian language policy, language strategy are generalized, and the idea of the need to restore language development is introduced.*

*In the Ukrainian scientific space, the concept of linguoculture is defined by a set of its components: concepts of a certain culture, the system of values, linguistic personality, stereotypes, etc. The constants of Russian linguoculture are introduced in Ukrainian information space under the guise of common Slavonic values, which is equal to cognitive expansion<sup>2</sup>.*

**Key words:** *information security, linguocultural studies, linguoculture, scientific discourse, applied direction.*

**Вступ.** У сучасному глобалізованому світі перед носіями лінгвокультурних спільнот постають виклики, які так чи інакше впливають на їх стійкість до збереження, розвитку, водночас і трансформації цивілізаційної ідентичності. Для кожної лінгвокультури характерні прикметність і неповторюваність, особлива система цінностей, культура і мова. Останніми роками у сучасній лінгвістиці дослідження взаємозв'язку мови, культури і свідомості набувають неабиякої актуальності. Поява різних підходів до дослідження мови, посилення міждисциплінарних зв'язків, виявлення нових тенденцій демонструє зміну парадигми в науці. Роздуми про перспективи розвитку гуманітарних наук, виявлення пріоритетних напрямів стають предметами багатьох дискусій у річницю науки. Зміна парадигми

<sup>2</sup> The scientific results presented in the author's dissertation are used the article [14].

зумовлює вироблення та застосування нових методик та підходів у досліджуваних явищах реальності.

Лінгвокультурологія є порівняно новим лінгвістичним напрямом, що сформувався у 90-ті роки ХХ століття і суміжна з багатьма науками – як загальногуманітарними (філософія, антропологія, онтологія, психологія), так і суто лінгвістичними (психолінгвістика, соціолінгвістика, етнолінгвістика, когнітивна лінгвістика, лінгвокраїнознавство тощо). Поняття *лінгвокультура* як об'єкта лінгвокультурології є одним із найчастотніших у назвах наукових праць, зокрема у ключових словах до них. Однак, незважаючи на активне вживання у сучасних мовознавчих пошуках, його визначення у науковому дискурсі майже не представлено. Наукові пошуки з дослідження цього феномену продукують нові напрями: як теоретичні, так і прикладні, зокрема, розуміння поняття *лінгвокультура* як інструменту забезпечення інформаційної безпеки.

Формування поняття *лінгвокультура* у науковому дискурсі подано у працях зарубіжних (F. Alabán [15], G. Balázs [16–18], J. Bańczerowski [19; 20], W. H. Goodenough [21], E. Hoffmann [22], L. Kósa [23], H. Kuße [24], P. Rákos [25]) та вітчизняних науковців (Ф. Бацевич [2], А. Загнітко [4], О. Матузкова [7], Т. Радзівеська [10], М. Фабіан [26] та ін.) Дослідження з гунгарології в Україні проводили: П. Лизанець [6], Л. Мушкетик [9] та ін.

**Методологія та методи дослідження.** У дослідженні використовуються загальнонаукові методи дослідження: *узагальнення* – виділення і фіксація (перехід від конкретного до загального, від менш загального до більш загального), *абстрагування* (теоретичне узагальнення, яке дозволяє відобразити основні закономірності об'єктів і явищ), *аналіз і синтез* (виділення в об'єкті основного і суттєвого); *конкретизація* (зворотній перехід – від більш загального до менш загального, від загального до конкретного), *зіставлення* (виявлення спільного і відмінного).

У статті *проаналізовано* осмислення поняття *лінгвокультура* у науковому дискурсі Німеччини, Угорщини та України, *зіставлено* та *схарактеризовано* сукупність його складників і маркерів, що визначають мовно-культурну належність, систему цінностей, національну ідентичність та концептуальну картину світу носіїв досліджуваних лінгвокультур, *визначено* прикладне значення поняття *лінгвокультури* як інструменту забезпечення інформаційної безпеки держави.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У науковому дискурсі Німеччини традиційно культурні факти пояснювали крізь призму їхньої мовленнєвої презентації. «Культура ... складається не із предметів. Люди, спосіб поведінки або почуття –... вона й



організовує ці речі, і навпаки, є формою цих речей, що міститься в головах людей, моделлю, що пояснює їхню взаємодію та сприяє подальшій інтерпретації» [21, с. 38]. Сьогодні німецькі науковці розвивають напрямки культурознавчої лінгвістики. «У нас є не просто культура і мова, а передусім різні сфери комунікації, поведінка й цінності в повсякденному житті, у професійних контактах, в економіці, релігії тощо, що виявляють свої лексичні, прагматичні і текстуальні особливості, пов'язані з різними комунікативними умовами» [24, с. 23]. Культурознавча лінгвістика визначається як тривимірна модель, що складається з таких осей: етнічної, територіальної, або національно-культурної (гумбольдтіанська вісь), диверсифікації дискурсу (дискурсивна вісь). Усі ці вісі перетинаються у вимірі історичного розвитку [24, с. 24]. Поняття *лінгвокультура* у німецькому науковому дискурсі не використовують, але ідея щодо єдності мови, культури і комунікації репрезентована в усіх дослідженнях з культурознавчої лінгвістики. «Мова є невід'ємною частиною культури, через що мовленнєві значення тісно пов'язані з культурою і мають інтерпретуватися в контексті культури» [22, с. 47]. Також позиціонується ідея щодо синтезу мови й культури в системі комунікацій. На думку мовознавиці університету Гільдесгайм професорки В. Креґ, «культура і мова тісно поєднані між собою. Соціальні й культурні правила суспільств ми вивчаємо передусім за допомогою комунікації» [29].

Лінгвокультура як інструмент інформаційної безпеки Угорщини розглядається у тритомному виданні G. Balázs [16–18], де узагальнюються теорія і практика сучасної угорської мовної політики, мовної стратегії та впроваджується ідея необхідності відновлення розвитку мови. У першій монографії «Культура угорської мови на рубежі тисячоліть» [17] G. Balázs розглядає стереотипи щодо угорської мови й пропонує шляхи їх подолання. «За своєю природою угорська мова немала; вона не вимерла (принаймні на цей момент), це успішна й сучасна мова» [17, с. 147]. Дослідник зазначає, що цей стан потрібно підтримувати шляхом свідомого розширення мови. «Будь-яка мовна політика і стратегії мовного розвитку повинні враховувати синтетичну природу угорської мови, що забезпечує її здатність до асиміляції та внутрішнього відновлення» [17, с. 36]. На думку G. Balázs, лінгвокультурологи мають діяти відповідно до соціолінгвістично обґрунтованої стратегії розвитку мови з урахуванням позалінгвальних факторів. У другій монографії «Можливі мовні стандарти» [16] досліджуються питання розвитку мови в контексті мовної геополітики та антропологічної лінгвістики, робиться висновок про те, що «усі мови рівні, мова і культура пов'язані між собою, а тому ми можемо продемонструвати спільні й відмінні зміни в межах однієї

мови» [16, с. 10–11]. G. Balázs мовну геополітику як дисципліну і напрям лінгвістичних досліджень обґрунтовує так: «Це географічно детерміноване лінгвістичне дослідження, у межах якого вивчаються відносини між мовами, що контактують одна з одною, ... метою мовної геополітики є створення науково продуманої мовної політики, що ґрунтується на геополітичних закономірностях» [16, с. 50]. Науковець акцентує увагу на стратегічному значенні масових комунікацій і діджиталізаційно-інформаційній революції для сучасної мовної освіти [16, с. 61]; приділяє увагу поняттю медіанорми у ЗМІ [16, с. 111]. У третій монографії «Стратегія угорської мови» [18] G. Balázs зазначає, що метою будь-якої мовної стратегії є «прагнення до кращої, більш успішної, повної комунікації і порозуміння» [18, с. 195]. Дослідник укладає практичні рекомендації щодо впровадження стратегії розвитку угорської мови, що містять такі кроки: 1) навчання мові, комунікативна освіта, орфографія; 2) орфографія, інші мовні стандарти; 3) інтерлінгвістично-інтеркультурний вимір; 4) використання іншомовних слів, осучаснення мови; 5) особлива мовна ситуація угорців, які проживають за кордоном; 6) мовні права людини; 7) розвиток мови; 8) використання мови у ЗМІ; 9) мовне планування; 10) навчання рідній мові й популяризація [18, с. 174].

В угорській лінгвокультурі інтерпретація поняття гунгарологія – «наука, що досліджує мову, літературу, фольклор, етнографію, історію та мистецтво угорського народу на різних етапах його формування і розвитку» [26]. Термін гунгарологія має тривалу історію. «У науковий обіг у 1932 р. його ввів Р. Грагер, професор Берлінського університету. Л. Ниймет у першому номері журналу “Tanú” перерахував дисципліни, що, на його думку, об’єднує гунгарологія як науковий напрям – угорське мовознавство, історія, географія, етнографія та соціологія. ... Угорський етнограф і громадський діяч Д. Ортутої в 1935 р. заснував перший Інститут гунгарології, а також журнал “Magyarságtudomány”, де опублікував низку статей за цим напрямом. Того ж року за редакцією Д. Секфі вийшов науковий збірник “Mi a magyar?” (“Хто такі угорці?”) ... Після Другої світової війни термін гунгарологія був заборонений комуністичною владою Угорщини нібито з причин політичної чутливості сусідніх країн, а попередні дослідження з питань гунгарології почали вважатися націоналістичними. Така ситуація тривала до створення в 1968 р. при Університеті м. Новий Сад (Югославія) Інституту гунгарології ... З часом сформувалися центри гунгарологічних досліджень за кордоном: у 1985 р. – у Парижі та в Римі, у 1988 р. – в Ужгороді та Гамбурзі. Ці товариства почали публікувати наукові збірники “Cahiers d’Etudes hongroises” (Париж), “Rivista di Studi Ungheresi” (Рим), “Acta Hungarica” (Ужгород), “Berliner Beiträge zur Hungarologie” (Мюнхен)» [26].

В «Угорській віртуальній енциклопедії» зафіксовано визначення гунгарології (гунгарістика, угорські дослідження) як «збірної назви дисциплін, що опікуються питаннями досліджень та викладання угорської мови, питаннями культури, цивілізації й історії Угорщини на міжнародному рівні» [28].

Розмірковуючи над питаннями мови, культури, літератури, знання та науки як інструментів збереження самоідентичності, угорський науковець F. Alabán зазначив, що «гунгарологія завжди відіграла важливу роль у становленні угорської національної свідомості, і це не змінилося в епоху європейської інтеграції, оскільки ми також живемо в епоху історичної інтеграції угорської культури» [15, с. 99]. Цю ж ідею декларує й P. Rákos, відзначаючи, що «предметом гунгарології як науки має бути сума знань про угорську національну ідентичність («угорськість»), зокрема комплексні результати взаємодії окремих угорських дисциплін, а також розуміння нації як мети, а не об'єкта наукового пізнання» [25, с. 324]. Угорський етнограф, історик, культуролог академік L. Kósa зазначає, що «гунгарологія – це не самостійна дисципліна, а важлива, комплексна форма міждисциплінарних взаємозв'язків» [23, с. 11]. На думку L. Kósa, угорців, які проживають у різних кутках світу, пов'язує мова, усвідомлення етнічної належності, культурні та історичні традиції, а не економічне чи суспільне життя. Саме тому основою гунгарології є мовно-культурна належність, а не національна державність. Це відповідає національному характеру угорців, здатних створювати незалежну культуру [23, с. 12].

Явища мови й культури необхідно аналізувати, а також «виявляти характерні ознаки властивих ідентичності форм з погляду їх місця в системі цінностей» [9, с. 25]. Питання концептуальної картини світу та національної ідентичності – одне з ключових у гунгарології, оскільки спрямоване на пошук маркерів єдності та ідентичності в певній національній спільноті. Також концептуальна картина світу – важливе джерело інформації щодо уявлень спільноти про світ та її аксіологічну систему [9, с. 64–70]. Дослідження національної ідентичності стосується трьох основних теренів – мови, культури, походження [9, с. 25]. J. Bańcerowski зауважує, що кожний ментальний об'єкт у концептуальній картині світу має суб'єктивну перспективу інтерпретації залежно від комунікативної компетенції носіїв мови. Тільки в цьому випадку можна продемонструвати зв'язок між культурою і мовною спільнотою як носія мови. Очевидно, що значення слова у процесі інтерпретації світу детермінується культурою. Наприклад, суб'єктивна позиція носіїв угорської лінгвокультури знаходить своє підтвердження в тому факті, що вони класифікують

«чорнобривці, іпомею, рябчиків царських як квіти, пирій, шпергель польовий, кульбабу – як бур'ян». Інша мовна спільнота сприймає властивості цих рослин по-іншому, через те виникає інша точка зору щодо інтерпретації [20, с. 188–195].

В українському науковому просторі поняття *лінгвокультура* визначається в сукупності його складників: концептів певної культури, системи цінностей, мовної особистості, стереотипів тощо.

Серед представлених в українському науковому дискурсі широкого спектру лінгвокультурних досліджень, визначення *лінгвокультури* зафіксовано нами в небагатьох джерелах, зокрема, «Словнику сучасної лінгвістики» А.Загнітка (2012 р.): «Лінгвокультура (лат. *lingua* – мова і *cultura* – освіта, розвиток) – вияв, відбиття і фіксація культури в мові й дискурсі» [4, с. 156]. Важливим для цього дослідження є й визначення лінгвокультурної спільноти як «єдності етносу, об'єднаних мовою і культурою; спільність етносу, його мови і культури, що виявляються в особливостях спілкування; велика група людей, члени якої можуть належати до того самого або до різних етносів, мати спільну мовну і культурну свідомість; мовна і культурна єдність людей» [4, с. 156]. Ще одне тлумачення сутності *лінгвокультури* як феномену і наукового поняття, що складає «синергійне сполучення мови і культури, зафіксоване й освоєне певною етномовною свідомістю», подано О. П. Матузковою [7, с. 48]. Лінгвокультура є ключовим терміном лінгвокультурології і розуміється науковицею «як комплекс мовних одиниць, що заповнюють ціннісно-смысловий простір мови певного етнокультурного співтовариства» [7, с. 48].

В українському мовознавстві сформовано ідею лінгвокультурних аспектів комунікативної толерантності. Так, Ф. Бацевич зазначає, що толерантність є позитивною моральною якістю людини, її сутність полягає в ціннісній ментальній установці на повагу «до думок, переконань і форм поведінки іншої особи, неповторності Іншого»; це «категорія, перш за все, міжособистісної інтеракції, основою якої є постійне спілкування членів суспільства» [2, с. 109]. У межах певної лінгвокультури має відбуватися комунікативна координація мовленневої поведінки всіх членів спільноти, а «надзвичайно важливими чинниками толерантності спілкування особистостей є дотримання ними етнолінгвокультурної специфіки законів, принципів, конвенцій, максим тощо, які сформувалися протягом віків існування певного етносу. Незнання чи неврахування цієї специфіки може стати причиною значної кількості комунікативних невдач (девіацій) та / або порушення толерантного спілкування як у межах однієї лінгвокультури, так і у випадку міжкультурної інтеракції» [2, с. 110].

У 2020 р. репрезентовано працю «Українська мова і європейський лінгвокультурний контекст» [13], де визначено напрями українських лінгвокультурних досліджень, зокрема походження назви Русь крізь призму європейського мовно-історичного контексту, спільний етногенез української та польської мов, європейський соціолінгвістичний контекст і Україна, українські дискурсивні практики останнього періоду і проблеми вивчення мовної ситуації, лінгвальні, комунікативні й культурологічні проблеми перекладу, «мова ворожнечі» як об'єкт юридичної лінгвістики тощо. Автори книги окреслюють причини сучасних лінгвокультурних перетворень: «З одного боку, демонструючи потужний номінативний потенціал та вербальну креативність, мова розвивається в межах відомих, традиційних, “старих” дискурсивних практик, де створюються нестандартні номінації, розробляються синтаксичні техніки, виникають нові мовні стереотипи тощо. З другого боку, спостерігається процес формування «нових» соціокомунікативних середовищ та нових дискурсивних практик, у яких раніше українська мова не була представлена» [10, с. 93].

З початком агресії росії в український інформаційний простір під личиною загальнослов'янських цінностей впроваджується технологічний та асиметричний дискурс російської лінгвокультури. Збереження української лінгвокультури – підґрунтя для захисту національних інтересів в інформаційній сфері. Відповідно до «Доктрини інформаційної безпеки України», до них належать: «1) життєво важливі інтереси особи, ... захищеність від руйнівних інформаційно-психологічних впливів; 2) життєво важливі інтереси суспільства і держави: захист українського суспільства від агресивного впливу деструктивної пропаганди, передусім з боку Російської Федерації; захист українського суспільства від агресивного інформаційного впливу Російської Федерації, спрямованого на пропаганду війни, розпалювання національної і релігійної ворожнечі, зміну конституційного ладу насильницьким шляхом або порушення суверенітету і територіальної цілісності України ...» [27].

Українські лінгвісти визначили глобальні виклики, що змінюють лінгвокультурну мапу світу й формують актуальні загрози інформаційній безпеці України:

– консцієнтальні впливи, спрямовані на ураження свідомості людини, руйнування її ідентичності через переформатування семантики національної культури. О. Бондаренко мету консцієнтальних впливів, що сьогодні здійснює РФ щодо України, характеризує як руйнування ідентичності, цивілізаційне перевербування та зміну ментальної матриці, контроль свідомості та вплив на культурну свідомість нації, деформація іміджу України [3, с. 345–346];

– асиметричність дискурсивного та матеріального модусів гібридної агресії. Науковиця Г. Яворська як інформаційну й смислову специфіку російсько-української гібридної війни визначає: 1) інтенсивність та широту охоплення аудиторії інформаційних впливів, що набула глобального масштабу; 2) систематичне й комплексне застосування медійних та новомедійних засобів; 3) створення нового дискурсу війни, спрямованого на руйнування наявних і формування нових інтерпретаційних і смислових механізмів сприйняття дійсності [14, с. 63–64];

– хаотизація світу, квазідіалогічність, наративність. Як зазначає Н. Слухай, «до хаотизації ведуть симулякри, які стирають межу між реальним і віртуальним світом, шквал негативних емоціогенів, постійні перекручення форми і смислу слів, ... квазідіалогічність. Носії медіаінформації, комп'ютерні ігри і навіть дитячі іграшки ведуть сьогодні з людиною квазідіалог, унаслідок якого сприйняття не виформовується, а інсталюється, вноситься у свідомість сугеренда ... наративність як спосіб викладу інформації, висвітлення інформації під своїм кутом зору, впровадження “свого” бачення постмодерного світу, в якому людина позбавлена онтологічної ідентичності і сама перетворюється на симулякр. Медійна інформація в аспекті наративності виглядає як боротьба наративів. Ключову роль у впровадженні “свого наративу” виконує дискурс (текст з урахуванням відправника, одержувача повідомлення в їх сукупному впливі на ситуацію і зворотний вплив ситуації на них), який містить ціннісно марковану інформацію, що показує “кут зору” відправника повідомлення» [11, с. 356];

– запускання в інформаційний простір України проєктів тотального зомбування, що, на думку О. Снитко «на перший погляд, начебто не пов'язані з обговоренням державності України, питань політики, економіки, подій у зоні проведення Операції Об'єднаних Сил, проте насправді спрямовані на просування ідеології «русского міра» та у величезному обсязі використовують маніпулятивні технології, які вуалюються під пропаганду добра, людяності, єдності та безкорисливої взаємодопомоги. Мета таких проєктів – здійснення масштабного впливу на свідомість людей шляхом застосування вербальних та невербальних прийомів сугестії» [12, с. 207];

– асиметричність комунікацій як підґрунтя маніпулятивного дискурсу, зокрема в інтернетному просторі. Як зазначає науковиця Л. Компанцева, «комунікативна асиметрія містить у собі асиметричність інформації, що створюється за допомогою підстроювання інформаційного потоку та асиметричності дискурсу. Асиметрія створюється порушенням збалансованого інформаційного стану, наприклад, наданням

новини, особливо термінової та сенсаційної, що викликає інтерес реципієнта до новинного каналу. Асиметричність комунікацій є підґрунтям маніпулятивного дискурсу, що перетворює сучасний кіберпростір на театр воєнних дій» [5, с. 428];

– актуалізація небажаних соціальних контекстів за допомогою «мови ворожнечі», що потребує відповідної юридичної реакції. На думку Л. Ажнюк, «проблема юридичних обмежень і коригувань мовної поведінки особи є непротим і вочевидь не вирішується зусиллями лише правників. Уже саме обговорення питання про численні писані й неписані мовні табу, не лише щодо виявів мови ворожнечі, але й щодо ненормативної лексики, брутальності, непристойності, словесних позначень фізичних та розумових вад і будь-якої інакшості часто сприймається як вияв цензури й посягання на свободу думки й слова» [1, с. 305].

Усі зазначені виклики належать до сфери лінгвокультури, оскільки як на національному, так і державному рівнях трансформують систему усталених смислів і концептів, а тому мають розглядатися у вимірі інформаційної безпеки країни. Одна з таких трансформацій – концепт *БІЖЕНЕЦЬ* – представлена в дисертаційній праці авторки, в якій запропоновано на міжнародному й національному рівнях змінити «інструментальне» вирішення питання біженства на «архітектурне», оскільки в деструктивних дискурсах, з метою дестабілізації соціально-політичного ландшафту держав, концепт *БІЖЕНЕЦЬ* позиціонується як «гібридна зброя» [8, с. 193].

**Висновки.** Сучасні виклики і трансформації у глобальній цивілізації зумовлюють зміну парадигми, що полягає у виробленні та застосуванні нових методик та підходів у дослідженні лінгвокультури як об'єкту лінгвокультурології. На зміну теоритичним напрямам заступають прикладні, зокрема, осмислення поняття *лінгвокультури* як інструменту забезпечення інформаційної безпеки. Маркерами *лінгвокультури* науковці Німеччини, Угорщини та України визначили мовно-культурну належність, систему цінностей, національну ідентичність та концептуальну картину світу. В Україні та Угорщині поняття *лінгвокультура* розглядається у прикладному напрямі, тобто є ефективним інструментом забезпечення державної, зокрема інформаційної безпеки. У німецькому науковому дискурсі поняття *лінгвокультура* не використовують, однак ідея щодо єдності мови і культури репрезентована в усіх дослідженнях з культурознавчої лінгвістики. Отже, зміна парадигми в глобалізованому світі вимагає продукування та впровадження прикладних напрямів у дослідженні лінгвокультури, які б були релевантними у відповіді на сучасні виклики, тому поняття *лінгвокультура* має входити до національних



інструментаріїв гарантування безпеки, оскільки актуалізує інформаційне протистояння. Перспективу подальших наукових пошуків вбачаємо у дослідженні лінгвокультурних аспектів конкретної сфери.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ажнюк Л.В. Мова ворожнечі як об'єкт юридичної лінгвістики. *Українська мова і європейський лінгвокультурний контекст : збірник наукових праць / за ред. Б. М. Ажнюк та ін.* Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2019. С. 304–317.
2. Бацевич Ф. С. Лінгвокультурні аспекти комунікативної толерантності. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2010. № 5. С. 108–118.
3. Бондаренко О. О., Гречка С. О. Консцієнтальний вимір гібридної війни проти України : складові, інструментарій, ефективна протидія. *Стратегічні комунікації в умовах гібридної війни : погляд від волонтера до науковця* : монографія. Київ : НА СБ України, 2018. С. 332–354.
4. Загнітко А. П. Словник сучасної лінгвістики : поняття і терміни. Донецьк : ДонНУ, 2012. Т. 2. 350 с.
5. Компанцева Л. Ф. Стратегічні комунікації в мережі. Асиметрична протидія консцієнтальним викликам. *Стратегічні комунікації в умовах гібридної війни : погляд від волонтера до науковця* : монографія. Київ : НА СБ України, 2018. С. 422–471.
6. Лизанець П. М. Гунгаристика в Україні : сучасний стан та перспективи розвитку. *Acta Hungarica* : зб.наук. статей. Ужгород : ПП «Аутдор-Шарк», 2018. С. 7–21.
7. Матузкова О. П. Лінгвокультура та переклад : монографія. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2022. 226 с.
8. Мільо А. В. Концепт *БІЖЕНЕЦЬ* у німецько-, угорсько- та українськомовному дискурсах (на матеріалі міжнародних і національних законодавчих документів та нових медіа) : дис. ... д-ра філософії : 10.02.15 / Нац. акад. СБУ; Київ. Нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2021. 472 с.
9. Мушкетик Л. Г. Українсько-угорське порубіжжя : мова та етнокультура, питання ідентифікації, міжетнічні зв'язки. *Народна творчість та етнологія*. 2010. № 3. С. 21–35.
10. Радзівська Т.В. Українські дискурсивні практики останнього періоду і проблеми вивчення мовної ситуації. *Українська мова і європейський лінгвокультурний контекст : збірник наукових праць / за ред. Б. М. Ажнюк та ін.* Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2019. С. 93–108.
11. Слухай Н. В. Лінгвістичні маркери світоглядної маски суб'єкта масмедійної інтеракції. *Стратегічні комунікації в умовах гібридної війни : погляд від волонтера до науковця* : монографія. Київ : НА СБ України, 2018. С. 355–401.
12. Снитко О. С. Проекти тотального зомбування в інформаційному просторі України. *Інформаційна безпека людини, суспільства, держави*. 2017. № 1 (21). С. 207–215.
13. Українська мова і європейський лінгвокультурний контекст : збірник наукових праць / за ред. Б. М. Ажнюк та ін. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2019. 367 с.
14. Яворська Г. М. Когнітивна територія гібридної війни : конфлікт інтерпретацій. *Стратегічні комунікації в умовах гібридної війни : погляд від волонтера до науковця* : монографія. Київ : НА СБ України, 2018. С. 50–80.

15. Alabán F. A kulturális identitás metamorfózisai. Komárom : Selye János Egyetem, 2016. 124 l. URL : [http://pf.ujs.sk/documents/2016.06.29\\_Alaban\\_Belivek\\_Nyomdaesz.pdf](http://pf.ujs.sk/documents/2016.06.29_Alaban_Belivek_Nyomdaesz.pdf).
16. Balázs G. Lehetőség nyelv szabványok. Budapest : A–Z Kiadó, 2000. 202 l.
17. Balázs G. Magyar nyelvkultúra az ezredfordulón. Budapest : A–Z Kiadó, 1998. 203l.
18. Balázs G. Magyar nyelvstratégia. Budapest : Magyar Tudományos Akadémia, 2001. 268 l.
19. Bańczerowski J. A valóság nyelvi kategorizálásáról. *Nyr.* Budapest, 1996. № 120. 64–70 o.
20. Bańczerowski J. A világ nyelvi képe mint a szemantikai kutatások tárgya. *MNy.* Budapest, 1999. № 95. 188–195 o. URL : <http://www.c3.hu/magyaryelv/99-2/banczer.html>.
21. Goodenough W. H. Cultural anthropology and linguistics. In: Hymes, D. (ed.) *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology.* New York : Harper and Row, 1964. P. 36–40.
22. Hoffmann E. Kulturelle Schlüsselkonzepte. *Linguistische Beiträge zur Slavistik. XI. JungslavistInnen-Treffen in Cambridge. 19–22 September 2002.* Hrsg. Von B. Hansen. München : Otto Sagner, 2004. S. 45–71.
23. Kósa L. A magyarságtudomány kézikönyve. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1991. 809 l.
24. Kuße H. Kulturwissenschaftliche Linguistik. Eine Einführung. Göttingen : Vandenhoeck& Ruprecht, 2012. 319 S.
25. Rákos P. Hungarológia : a dolog és a szó. *Hungarológia Értesítő.* 1986. № 1–2. 321–328 o.
26. Fabian M. P. Linguocultural approach to the study of lexical semantics. *Contemporary studies in foreign philology : Research Paper Collection.* 2020. Issue 18. P. 9–17.

## ДЖЕРЕЛА

1. Лизанець П. М. Гунгарологія. *Енциклопедія Сучасної України.* НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2006. URL : [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=24718](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=24718). (дата звернення: 10.10.2023)
2. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 29 грудня 2016 року «Про Доктрину інформаційної безпеки України» : Указ Президента України від 25.02.2017 р. № 47/2017. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/47/2017> (дата звернення: 10.10.2023).
3. Magyar Virtuális Enciklopédia. URL : <http://www.hunfi.hu/nyiri/enc/1enciklopedia/fogalmi/magyarsagtud/hungarologia.htm>. (дата звернення: 10.10.2023 ).
4. Sprache und Kultur gehören eng zusammen. URL : <https://www.fluter.de/sprache-und-kultur-gehoren-eng-zusammen#:~:text=Kultur%20und%20Sprache%20hängen%20sehr,Unterschiede%20liegen%20deshalb%20dicht%20beieinander>.

**Галина Палиця,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри прикладної лінгвістики,  
Національний університет «Львівська політехніка»  
<https://orcid.org/0000-0002-6817-5232>  
м. Львів, Україна

**Ірина Зварич,**  
магістрант,  
Національний університет «Львівська політехніка»  
<https://orcid.org/0009-0001-3773-0600>  
м. Львів, Україна

**Лексико-семантичні ознаки експресивно забарвленої лексики  
у неформальному мовленні ІТ-фахівців  
(на матеріалі інтернет-ресурсу DOU.ua)**

**Lexical-semantic signs of expressively colored vocabulary  
in the informal speech of IT specialists  
(based on the material of the DOU.ua online resource)**

***Анотація.** Статтю присвячено питанню вербалізації емоцій у професійному дискурсі. Об'єктом дослідження обрано експресивно забарвлену лексику, що використовується у неформальному мовленні ІТ-фахівців. Предметом дослідження стали її лексико-семантичні ознаки. В якості матеріалу дослідження слугувало 100 прикладів, отриманих за результатами аналізу контенту вебсайту DOU.ua, орієнтованого на українських розробників програмного забезпечення. У науковій розвідці охарактеризовано форуми як популярні платформи для мережевого спілкування людей, вказано на особливості та важливі складники неформального спілкування фахівців певної сфери. Для проведення дослідження також проаналізовано наявні класифікації емоційно забарвленої лексики, окреслено критерії її поділу на групи та вказано на її характерні особливості. Досліджувану лексику поділено відповідно до класифікації емоційно забарвленої лексики В. Чабаненка на дві групи: 1) одиниці, які позначають конкретні переживання та емоції; 2) лексичні одиниці, у значенні яких є емоційно-оцінний складник. Кожна з виокремлених груп підлягала подальшому поділу, а також якісному та кількісному аналізу відповідно до специфіки презентації нею емоцій. Таким чином, у рамках першої групи виокремлено одиниці на позначення негативних і позитивних емоцій. Констатовано, що у досліджуваних прикладах лексеми, які вербалізують позитивні емоції, кількісно переважають над лексемами, що виражають негативні емоції. При цьому палітра емоцій першої підгру-*

ни бідніша від другої. У другій групі, відповідно, виокремлено одиниці з позитивним і негативним емоційно-оцінним значенням. Встановлено кількісну перевагу лексем з негативним емоційно-оцінним значенням над лексемами з позитивним емоційно-оцінним значенням. Здійснено спробу пояснення причин такого кількісного розподілу досліджуваного ілюстративного матеріалу за групами та підгрупами.

**Ключові слова:** позитивна емоція, негативна емоція, позитивна емоційно-оцінна лексика, негативна емоційно-оцінна лексика, форум, професійний дискурс, кількісний аналіз.

**Summary.** The article is devoted to the problem of verbalization of emotions in professional discourse. The object of the study is the expressively colored vocabulary used in the informal communication of IT specialists. Its lexical-semantic features became the subject of the study. 100 examples obtained from the website DOU.ua served as research material. In scientific research, forums are characterized as popular platforms for people's network communication, the features and important components of informal communication of specialists in a certain field are indicated. To carry out the research, the available classifications of emotionally colored vocabulary were also analyzed, the criteria for its division into groups were outlined, and its characteristic features were indicated. The studied vocabulary was divided according to V. Chabanenko's classification of emotionally colored vocabulary into two groups: 1) units that denote specific experiences and emotions; 2) lexical units in the meaning of which there is an emotional and evaluative component. Each of the isolated groups was subject to further division, as well as qualitative and quantitative analysis according to the specifics of their presentation of emotions. Thus, in the first group, units for negative and positive emotions are distinguished. It is stated that lexemes which verbalize positive emotions quantitatively dominate in analyzed examples over lexemes reflecting negative ones. Meanwhile the palette of emotions of the first subgroup is less sufficient than the second one. In the second group, respectively, units with positive and negative emotional and evaluative value are singled out. Quantitative superiority of lexemes with a negative emotional and evaluative value over lexemes with a positive emotive and evaluative value was established. An attempt was made to explain the reasons for such a quantitative distribution of the researched illustrative material by groups and subgroups.

**Key words:** positive emotion, negative emotion, positive emotional-evaluative vocabulary, negative emotional-evaluative vocabulary, forum, professional discourse, quantitative analysis.

**Вступ.** Емоції та почуття формують важливу складову частину загального стану людини – її психологічний і моральний стан. Вони є однією з форм відображення, пізнання та оцінки об'єктивної дійсності, у зв'язку з чим стали важливим об'єктом дослідження різних наук: психології, філософії, соціології, етики, лінгвістики, літератури та медицини. Однак незважаючи на значні напрацювання науковців різних галузей у цій царині, до сьогодні немає ані єдиної теорії, ані загальноприйнятого визначення емоцій. Це стверджує і швейцарський дослідник емоцій,

психолог К. Р. Шерер, надаючи різні тлумачення цього феномену – то як суто тілесної реакції, яка розвилася в людині у процесі боротьби за існування, то як специфічного ментального стану, який проявляється у процесі репрезентації мозком реакцій тіла [7, с. 24].

На початку XXI ст. у лінгвістиці було досягнуто значних результатів у питанні вербалізації емоцій у мові. Вагомий внесок в опрацювання цієї проблеми здійснили в тому числі й українські мовознавці Д. Ганич, В. Григор'єв, І. Олійник, В. Чабаненко, В. Девкін, Т. Винокур, Г. Колісник, Н. Разінкіна та ін. Однак, як зазначає Є. Ю. Чайковська, у ході вивчення цього питання у полі зору дослідників найчастіше перебувала емотивність та її прояви на лексичному і синтаксичному рівнях та на матеріалі художньої літератури чи мови ЗМІ [5, с. 282]. Зокрема у науковій розвідці Т. І. Вавринюк емоційно-експресивна лексика вивчається на матеріалі поезії Ліни Костенко. Дослідниця виокремлює дві групи одиниць, які лежать в основі експресивності, – це емоційно-експресивні лексеми, які є індивідуально-авторськими новотворами, та емоційно-експресивна лексика, яка набуває додаткових відтінків, відсутніх у цих словах за межами художнього цілого. Автор доходить висновку, що вказані засоби використовуються, як правило, мовцем з метою надання зображуваному позитивної чи негативної оцінки [1, с. 69].

М. В. Ідзьо, своєю чергою, у ході дослідження мови ЗМІ виокремлює авторські оказіональні неологізми, стійкі словосполучення, власні назви та інтертекстуальні алюзії як експресивні мовні засоби. Причини їх вживання автор пояснює особливістю функціонування медійних каналів, а саме: «[...] їхньою різножанровістю, різнотематичністю, специфікою автора як цілісного редакційного колективу та різними шляхами передачі інформації й доступу до інформації з боку читачів, розвитком інформаційного, техногенного, постіндустріального суспільства в постмодерністській світоглядній добі» [2, с. 55].

Дослідження специфіки функціонування та ролі експресивних засобів у художній літературі та ЗМІ відображає лише окремі фрагменти широкого кола питань, пов'язаних зі способами та засобами вербалізації емоційного стану людини на мовленнєвому рівні, тому матеріалом такого розгляду повинні так само стати й інші стилі мови, оскільки у кожному з них експресивні мовні засоби мають різне підґрунтя: «[...] у художньому стилі основною їхньою функціональною настановою є естетичний ефект, у науковому стилі, де трапляються значно рідше, функціонують як аргументи, що сприяють доказовості наукового твердження, у медійних текстах – це ефективні інструменти критичного оцінювання осіб і ситуацій, прагматичного впливу на переконання читацької публіки» [2, с. 55].

Емотивність є одночасно і одним із найважливіших складників різних типів комунікації, що стало причиною зосередження значної уваги лінгвістів на різних типах дискурсів як об'єкті дослідження емотивності з огляду на їх жанрову, інтерперсональну, текстуальну та риторико-герменевтичну специфіку [5, с. 282]. Не виняток у цьому сенсі і професійний дискурс, оскільки емоції виявляються також і в професійній сфері, яка має важливе значення в житті кожної людини. Цікавими матеріалом для дослідження емоційно забарвленої лексики є, на наш погляд, популярні сьгодні форуми, що використовуються фахівцями певної сфери для неформального спілкування на професійні та особисті теми. Однією з таких платформ є вебсайт DUO.ua, який об'єднує співробітників українських ІТ-компаній. До сьгодні подібні платформи не досліджувалися на предмет використання в них емоційно забарвленої лексики, що спонукало нас зосередити свою увагу саме на цьому аспекті.

Таким чином, головна мета нашого дослідження полягає у виокремленні лексико-семантичних ознак емоційно забарвленої лексики, що використовується ІТ-спеціалістами у неформальному спілкуванні у рамках інтернет-ресурсу DUO.ua.

**Методологія та методи дослідження.** У ході дослідження нами було використано такі методи: дедуктивно-індуктивний метод – для аналізу наукових теорій і концепцій; описовий метод – для класифікації та характеристики структурних і функціональних властивостей експресивно забарвленої лексики; аналізу словникових дефініцій – для виявлення оточення слів та їх визначень у словниках; метод суцільної вибірки – для збору ілюстративного матеріалу дослідження; математичних підрахунків – для встановлення відсоткового співвідношення експресивізмів.

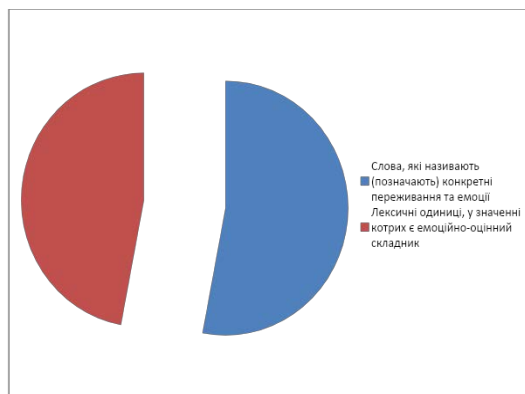
У ході дослідження було проаналізовано інтернет-ресурс DUO.ua, за результатами роботи з яким укладено вибірку обсягом 100 одиниць.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сучасному цифровому світі, де Інтернет відіграє важливу роль у комунікації й обміні інформацією, форуми стали вагомим інструментом обговорення їх учасниками різноманітних проблем – від професійних тем до особистих інтересів. Інтернет-форуми об'єднують людей, які мають спільні інтереси, цілі або проблеми, що надає їм можливість обмінюватися думками, досвідом та знаннями. У ході цієї комунікації одним із важливих інструментів спілкування постає професійно орієнтована лексика. За її допомогою учасники форумів мають можливість спілкуватися на відповідному фаховому рівні, ефективно та точно висловлювати власні думки та ідеї, ділитися досвідом тощо. Окрім цього, неофіційний формат спілкування, позбавлений жорстких

регламентацій щодо тем і засобів, відкриває широкий простір для вияву емоцій. Зрозуміло, що мережева комунікація виключає безпосередню емоційну взаємодію між учасниками форумів, тому важливим вербальним засобом для її реалізації є експресивно забарвлена лексика.

Лексика на позначення емоцій неоднорідна, що дозволяє виокремити в її складі дві групи одиниць – лексику, яка позначає емоції, і емотивну лексику. У. М. Людтке ці групи називає одиницями з емотивним і емоційним модусами, при чому емотивний модус спрямований на вираження почуттів, а емоційний – на їх позначення. [6, с. 165]. В українській лінгвістиці питанням класифікації експресивно забарвлених лексичних одиниць успішно займався В. Чабаненко, який виокремлює такі їх групи: 1) одиниці, які позначають конкретні переживання та емоції; 2) лексичні одиниці, у значенні яких є емоційно-оцінний складник [3, с. 148].

У ході нашого дослідження ми, спираючись на класифікацію експресивно забарвленої лексики українського мовознавця В. Чабаненка, здійснили кількісний аналіз одиниць двох окреслених груп, згідно з якою зі 100 виокремлених нами експресивізмів 53 лексичні одиниці (53%) належать до слів, які називають конкретні переживання чи емоції, 47 прикладів (47%) – це слова, значення яких містить емоційно-оцінний складник. Результати обчислення ілюструє Рис. 1.



**Рис. 1. Групи експресивно забарвлених лексичних одиниць (на матеріалі інтернет-ресурсу DUO.ua)**

Найпоширенішими емоціями, як відомо, вважаються *задоволення, радість, захоплення, схвалення, здивування, горе, смуток, нудьга, біль, страждання, невдоволення, гнів, відчай, відраза,*



несхвалення, роздратованість, презирство, тривога, неспокій, ненависть, провина, страх, жах, сором тощо, які традиційно розподіляють за трьома групами: негативні, позитивні та амбівалентні емоції. Аналіз експресивізмів з нашої вибірки показав, що основними мікрополями емоційного стану, які актуалізуються в результаті інтерпретації текстового матеріалу, є такі:

1) позитивні емоції:

а) радість, задоволення:

*А перша половина 2023-го взагалі була **чудова**, наскільки це можливо в нинішніх реаліях.*

*Розмовляти зі звичайними англійцями й чути від них **підбадьорливі** слова, отримувати запрошення на чай — цінно.*

*Виходить, нашу команду відзначили вже на міжнародному рівні, що **дуже потішило**.*

2) негативні емоції:

а) смуток, горе, біль, жаль:

*Як військовому **мені болить**, що хлопці на фронті повинні вимолювати дрони, авто чи тепловізори.*

*Ще жодного разу я не **пожалкував** про своє рішення присягнути країні й захищати її.*

б) неспокій, тривога, страх, злість:

*Рятувальні служби приїхали після відбою **тривоги**.*

*Економічна ситуація кращою не стає, а шахрайство набрало таких обертів, що просто **страшно**.*

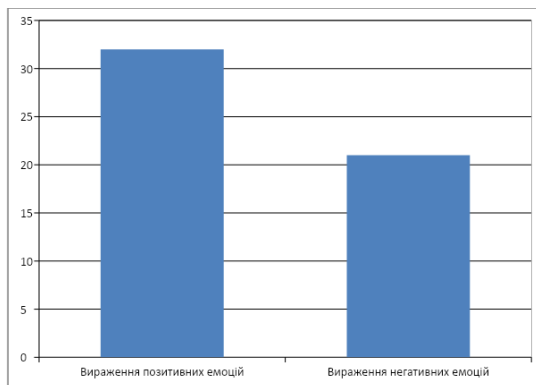
*Спочатку я був цим здивований, **злився**.*

в) відчай:

*Щоби не з'їхати з глузду, **тримаюся за думку**, що те, що я роблю, — це добра справа.*

Аналіз ілюстративного матеріалу дозволяє теж зробити висновок про те, що позитивні емоції менш диференційовані, у той час як негативні відображають і розмаїтіші емоції, і різну їх інтенсивність.

Кількісний показники належності експресивно забарвленої лексики, що використовується у неформальному спілкуванні IT-фахівців, до виокремлених підгруп першої групи представлено на Рис. 2.



**Рис. 2. Підгрупи першої групи експресивно-забарвленої лексики (на матеріалі Інтернет-ресурсу DUO.ua)**

Дані таблиці показують, що із загальної кількості прикладів експресивізмів, належних до першої групи (53 приклади), 32 лексичні одиниці виражають позитивні емоції, 21 приклад позначає негативні емоції. Причиною такого кількісного розподілу, на наш погляд, є акцент учасників форуму на гострих проблемах сьогодення, які отримують за допомогою емоційно забарвленої лексики виразного окреслення.

До другої групи емоційно забарвленої лексики, відповідно до класифікації В. Чабаненка, належать одиниці, які містять емоційно-оцінний складник. У розрізі відібраного з інтернет-ресурсу DOU.ua ілюстративного матеріалу ці одиниці функціонують як:

1) слово з позитивним емоційно-оцінним значенням:

*Підготувалися до точкових запитів від колег, які не мають змоги відвідувати офіси чи **коворкінги**: придбали системи Starlink і GSM-модеми, залежно від можливостей помешкання плануємо надавати у використанні той чи інший девайс.*

*Ще мій син виявився настільки харизматичним, що разом зі співачкою Світланою Тарабаровою ми записали пісню, **монетизація** від якої йтиме на потреби мого підрозділу.*

*Суспільство згуртувалось так, що це, на мою думку, найбільший наш **тимблдинг**.*

2) слово з негативним емоційно-оцінним значенням:

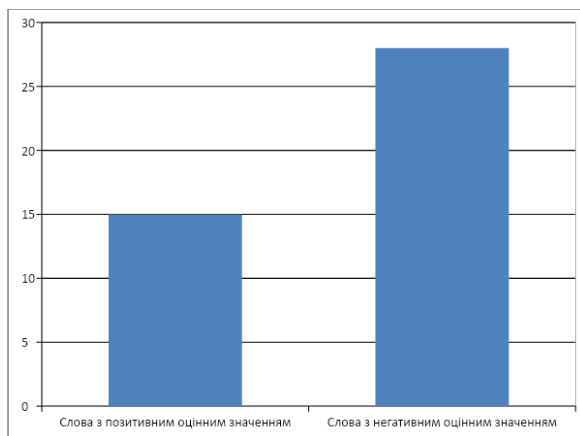
*Торік українці стикнулися з **енергокризою** через постійні обстріли об'єктів інфраструктури: з тривалими вимканнями електроенергії та водопостачання, проблемами зі зв'язком та інтернетом.*

*Ми опитали спеціалістів та IT-компаній, як вони готуються до можливих **блекаутів** і що нового вводять, якщо порівнювати з минулим роком.*

Поки EcoFlow не в **дефіциті** й ціни більш-менш, то вирішив купити Delta Max.

З початку вторгнення кілька місяців у мене були **гойдалки** від «я цю країну ніколи не покину» до «я ніколи не залишусь тут».

Кількісні дані належності досліджуваної експресивно забарвленої лексики до виокремлених підгруп другої групи представлено на Рис. 3.



**Рис. 3.** Підгрупи другої групи експресивно забарвленої лексики (на матеріалі інтернет-ресурсу DOU.ua)

Із загальної кількості прикладів експресивізмів, які належать до другої групи (43 приклади), 15 лексичних одиниць є словами з позитивним емоційно-оцінним значенням, 28 прикладів – з негативною емоційно-оцінним значенням. Значна кількісна перевага слів з негативним оцінним значенням може бути пояснена особливостями змісту аналізованих дописів: більшість із них присвячено реаліям війни, викликам і проблемам, з якими зіштовхуються українці в останні роки.

**Висновки з дослідження.** Отож, кількісний і якісний аналіз матеріалів інтернет-ресурсу DOU.ua дозволяє констатувати, що експресивність у неформальному спілкуванні ІТ-фахівців реалізується лексичними одиницями, які виражають конкретні почуття і емоції та які містять емоційно-оцінний складник. Перші кількісно преважують, слугуючи більшою мірою засобом вираження позитивних емоцій. Хоча у цій групі негативні емоції представлені менш чисельними прикладами, однак емоції в них диференційовані детальніше.

Одиниці, які містять негативний емоційно-оцінний складник, кількісно переважають над словами з позитивним оцінним значенням. Це зумовлено тематикою повідомлень, більшість із яких висвітлюють війну в Україні, її реалії та виклики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вавринюк Т. І. Емоційно-експресивна лексика в поетичному мовленні (на матеріалі творів Ліни Костенко). *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2010. Вип. 4. С. 67–73.
2. Ідзьо М. В. Мовні засоби експресивізації в текстах сучасних польських ЗМІ : дис... канд. філол. наук: 10.02.03 / Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ, 2016. 222 с.
3. Чабаненко В. А. Стилїстика експресивних засобів української мови : монографія. Запоріжжя : ЗДУ, 2002. 351 с.
4. Чабаненко В. А. Основи мовної експресії. Київ : Вища школа, 1984. 176 с.
5. Чайковська Є. Ю. Поняття «емотивність» та «експресивність в мові науки. *Лінгвістика XXI століття : нові дослідження і перспективи*. 2012. С. 279–287.
6. Lüdtke U. M. Emotion und Sprache: Neurowissenschaftliche und linguistische Relationen. URL : [www.reha.hu-berlin.de/sprach/sonstiges/ SHA\\_Emotionen.pdf](http://www.reha.hu-berlin.de/sprach/sonstiges/SHA_Emotionen.pdf) (дата звернення 22.08.2023).
7. Scherer K.R. Theorien und aktuelle Probleme der Emotionspsychologie. *Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie der Emotionen*. Göttingen, Toronto, Zürich. 1990. S. 1–38.
8. Форум програмістів DOU. URL : <https://dou.ua/forums/>

**Наталія Попова,**

доктор філологічних наук, доцент,  
професор кафедри романської філології,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка  
<https://orcid.org/0000-0001-5873-7177>

м. Київ, Україна

**Антоніна Скрипник,**

кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри романської філології,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка  
<https://orcid.org/0000-0001-6904-0738>

м. Київ, Україна

### **Концептуальне наповнення лінгвокультурних символів у мовній картині світу (на матеріалі творів Ф. Г. Лорки)**

#### **The conceptual content of linguistic and cultural symbols in the linguistic worldview (based on f. G. Lorca's poetry)**

***Анотація.** Статтю присвячено вивченню механізмів мовного відображення та сприйняття масовою свідомістю символічних образів, що є лейтмотивами творчості іспанського поета Ф. Г. Лорки й, водночас, складниками національної концептосфери – спільного ментального простору іспанців, сформованого протягом тривалого історичного розвитку нації під впливом суспільно-політичних, психо-емоційних та сакральних-секулятивних чинників. За допомогою описового, компонентного семантико-когнітивного та зіставного аналізу встановлено характерні для іспанського світогляду концептуальні ознаки лінгвокультурних концептів, які використовує у своїх творах поет для створення художніх символів. Їх вербалізація відбувається шляхом використання прикметників на позначення кольорів, іменників-вєбалізаторів предметів і явищ навколишнього світу, створення когнітивних метафор завдяки існуванню загальнонаціональної асоціативної мережі. Використання поетом стереотипно-традиційних уявлень надає комунікативному висловлюванню особливого оцінного контексту, в якому поєднується загальнонаціональне на індивідуальне світосприйняття. Вивчення когнітивних метафор засвідчило, що їх розуміння пересічним читачем уможлиблюється завдяки національній концептосфері, складники якої втілюють культурні феномени тісно переплетені з психо-емоційною сферою носіїв іспанського менталітету. Авторські сюрреалістичні особливості творів Ф. Г. Лорки сформувалися шляхом накладання індивідуального мислення на іспанську концептосферу, наповнення якої вербалізується у*

мовній картині світу іспанців, зокрема елементах опису фольклору, традицій, цінностей. Найпоширенішими концептуальними характеристиками іспанських ментальних одиниць, за допомогою яких поет перетворив художні образи на символи, є кольори як відображення емоційної сфери та образи небесних тіл як відображення сутності та сенсу людського життя.

**Ключові слова:** лінгвокультурний концепт, національна мовна картина світу, концептосфера, ідіостиль, когнітивна метафора, семантичне значення, асоціативні зв'язки, ціннісний компонент.

**Summary.** The article is devoted to the study of the mechanisms of linguistic reflection and perception by the mass consciousness of symbolic images that are the leitmotifs of the Spanish poet F. G. Lorca's works and, at the same time, components of the national conceptual sphere which is the Spaniards' common mental space formed during the long historical development of the nation under the influence of social, political, psychological, emotional, sacred and secular factors. The descriptive, semantic, cognitive and comparative analyses are used to identify the conceptual characteristics of the linguistic and cultural concepts characteristics of the Spanish worldview, which the poet uses in his works to create artistic symbols. They are verbalised by adjectives for colours, nouns for objects and phenomena of the surrounding world and the creation of cognitive metaphors due to the existence of a nationwide associative network. The poet's use of stereotypical and traditional ideas gives the communicative statement a specific evaluative context in which the national and individual worldviews are combined. The study of Lorca's cognitive metaphors has shown that their comprehension by the average reader is possible due to the national conceptual sphere existence, the components of which embody cultural phenomena closely linked to the emotional sphere of the Spanish mentality bearers. F. G. Lorca's special surrealist features are the result of the imposition of individual thought on the Spanish conceptual sphere, the content of which is verbalised in the Spanish linguistic worldview, especially in the elements describing folklore, traditions and values. The most common conceptual characteristics of the Spanish mental units, with the help of which the poet transformed artistic images into symbols, are colours as a reflection of the emotional sphere and images of celestial bodies as a reflection of the essence and meaning of human life.

**Key words:** linguocultural concept, national linguistic worldview, conceptual sphere, personal style, cognitive metaphor, semantic meaning, associative links, value component.

**Вступ.** Мовна картина світу зберігає фрагменти дійсності, які закарбовується в пам'яті носіїв мови та постійно відтворюються ними в процесі комунікації. Різноманіття мовних засобів, що існують у мовній системі, перетворюється на конструктор, за допомогою якого носій мови створює нескінченний потік варіативних смислів. Проте, усі ці смислові категорії вкладено в так звану концептуальну картину світу – рамку, яка обмежує глибоке розуміння цих смислів за умови відсутності в мовця певних інструментів, сформованих його лінгвокультурною та лінгвокомунікативною компетентностями,

набуття яких вимагає клопіткої праці або ж закладається підсвідомо в носіїв відповідної мови та лінгвокультури. Актуальність нашого дослідження полягає в зацікавленості лінгвістів у встановленні ефективних способів набуття мовцями лінгвокультурної та лінгвокомунікативної компетентностей, що можливо лише за умови розуміння механізмів творення та сприйняття концептуального наповнення мовних одиниць у комунікативному процесі. Оскільки будь-який мовний матеріал створюється через призми індивідуального світосприйняття автора, необхідно визначити співвідношення загальнонаціонального та індивідуально-специфічного в концептуальному наповненні лінгвокультурних символів, описаних людиною, яку нація визнає своїм філософом та носієм своєї віри, традицій, моральних і національно-етнічних цінностей.

Вивченню специфіки лінгвокультурних та національних концептів присвячено значну кількість праць, зокрема Л. Белехової, А. Вежицької, І. Голубовської, А. Приходька, О. Скобнікова та інших. У них описано структуру, наповнення, ціннісні характеристики концептів [1; 3; 6; 7], методологію їх дослідження [1; 5; 7] та визначено їх відмінні відмінності від універсальних ментальних одиниць [8; 11]. Також багато наукових праць описують особливості індивідуального стилю авторів творів, визнаних національними культурними цінностями. Так, дослідженню художніх, індивідуальних, сюрреалістичних особливостей творів іспанського письменника і мислителя Федеріко Гарсія Лорки присвячено праці Х. Дієго, А. Єфименко, О. Кондратенко, Х. Лаін-Ентральго, М. Пангелової, Д. Сокрут. Автори вивчали мовленнєву вербалізацію настрою та почуттів автора в різні періоди його творчості, аналізували художні образи, мовні засоби їх візуалізації, що пояснюється зацікавленістю у багатоплановості творчих надбань великого іспанського митця та необхідністю глибшого вивчення недостатньо досліджених творів поета, особливості яких розкривають ціннісні та психо-культурні грані іспанського національного світосприйняття, віддзеркалення яких принесло Ф. Г. Лорці загальнонаціональне визнання та народну любов.

Мета статті полягає у вивченні концептуального наповнення лінгвокультурних символів у творчості Ф. Г. Лорки, які в мовній картині світу вербалізують особливості світосприйняття іспанського народу, його стереотипно-традиційні уявлення та додають особливого асоціативно-оцінного контексту відповідному комунікативному висловлюванню. Наукова новизна дослідження полягає у визначенні співвідношення загальнонаціонального та індивідуального у сприйнятті лінгвокультурних концептів, що перетворилися на лоркіанські художні символи, та встановленні їх концептуальних характеристик,



які вербалізуються у мовній картині світу. Об'єктом дослідження є мовні засоби вербалізації ціннісних конотацій та асоціативних зв'язків у творчості Ф. Г. Лорки, які впливають на сприйняття та розуміння тексту. Предметом дослідження стали семантико-концептуальні характеристики мовних одиниць, що активують концептуальні зв'язки у мовній свідомості іспанців.

**Методологія та методи дослідження.** Методологічною основою роботи є комплексний підхід до аналізу концептуального наповнення образів у творчості письменника, для якої характерні сюрреалістичні мотиви, що визначило використання таких методів, як описового, компонентного семантико-когнітивного та зіставного аналізів, які дозволили описати асоціативне та ціннісно-культурне наповнення вербалізованих концептів. Прагматичний аналіз сприяв визначенню функціонального наповнення досліджуваних мовних засобів у створенні смислового навантаження художніх образів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Світ Ф. Г. Лорки не можна звести до одного аспекту, він поєднує в собі безліч складових, що відображають особливості індивідуальної мовної картини світу поета, яка, в свою чергу, складалася під впливом національного світобачення та низки соціокультурних чинників. Для передачі свого розуміння життя, Ф. Г. Лорка застосовує різноманітні художні засоби, найпоширеніший серед яких – це символ. Читаючи поезію митця, неможливо лишити поза увагою величезну кількість символічних назв, паралелей та власне символів, яким автор надає «лоркіанського» відтінку. Важливою рисою поетичної мови Ф. Г. Лорки можна назвати розширення значення лексем, які він використовує. Первинно-номінативне семантичне значення лексем-найменувань рослин, побутових предметів, кольорів викликають у свідомості читача широкий спектр асоціацій, що зумовлено використанням у тексті лексики для створення мережі потенційних сем, доповнених символічними значеннями. Найбільш частотними семами, наділеними символічним значенням, у творах письменника є флористичні образи. Читач, який є носієм національної іспанської концептосфери, усвідомлює символічне значення рослини, що сотнями років існує в національній пам'яті народу [3, с. 172]. Тож, поет, за допомогою лінгвістичного контексту поєднує окремі, закладені в масовій свідомості асоціації, що призводить до розширення їх мережі та появи нових відтінків значення висловлювання [1, с. 82]. Зокрема, водяні лілеї є символом ніжності й чистоти (*No hay canto ni diluvio de azucenas* [12, с. 359]), які хочеться відчувати поету; жасмин білого кольору символізує пекучу тугу (*Que mi recuerdo se quema/ ¡Avisad a los jazmines/ con su blanca pequeña!* [12, с. 359]), оливокове дерево,

асоціюючись у свідомості народу зі стійкістю, тривалістю (*una brisa triste por los olivos* [12, с. 359]), тоді як кипариси характеризуються прикметником «льодяні», асоціюючись з небуттям і холодом: *cipreses helados* [12, с. 359].

З вірша «Reuerta» дізнаємося, що гранат символізує безсмертя (*una granada en las sienes* [12, с. 283]), окрім того, що він є символом родючості, єдності світу та емблемою Гранади; смоківниця позначає нелегку долю і буремне життя (*La tarde loca de higueras* [12, с. 283]); півники/ірисы означають чистоту, надію на втіху, а у цьому вірші – страждання за людиною, яка померла: ... *su cuerpo lleno de lirios* [12, с. 283]. Аналізуючи вірш «Preciosa», бачимо лексему «лавр», яка означає безсмертя та славу: ... *un anfibio sendero/ de cristales y laures* [12, с. 649]; також не оминаємо увагою лексему «троянда» (*la rosa azul de tu vientre* [12, с. 649]), яка символізує прекрасне й недосяжне; лексема «сосна» символізує безсмертя і терпіння: ... *la casa que tiene/ más arriba de los pinos* [12, с. 649].

Важливим засобом формування концептуального змісту творів Ф. Г. Лорки є символіка кольорів, яка також базується на асоціативній мережі національної іспанської концептосфери, оскільки розпізнавання відповідних значень читачами можливе лише завдяки наявності спільної концептуальної картини світу, що є сукупністю знань та явлень про нього, які формуються завдяки національно-культурному світогляду [11, с. 312]. Контекстуальний аналіз свідчить, що лексеми на позначення кольорів виконують аксіологічну функцію, надаючи певним символам або концептам оцінного забарвлення, яке розуміється й сприймається носіями тієї ж самої національної концептосфери, що й автор повідомлення. Домінуючими в творчості митця є базові кольори – білий, чорний, червоний, синій і зелений – , які слугують оцінною характеристикою для концептів національної культури [10, с. 132].

У ранніх віршах Ф. Г. Лорка використовує переважно чорний, червоний, білий і синій кольори. Чорний колір є символом зла та означає смерть, горе, гріх, провину: *ángeles negros, negro pelo, los caballos negros, pólvora negra*. Білий колір позначає смерть, вічність і свободу та невинність водночас: *pechera blanca, aire blanco, un cielo de mulos blancos*. Символом синього кольору є істинність, справедливність і стійкість; також він може асоціюватися з вічністю: *corazón todo azul, el peso del azul, estrella azul*. Червоний колір символізує силу, гнів, пристрасть, пролиту кров, а у окремих контекстах людський біль і страждання: *bueyes rojos, campo rojizo*.

Особливу увагу привертає до себе зелений колір, який набуває особливих характеристик та символічних функцій у світогляді

поета. За допомогою цього кольору письменнику вдається надавати концептам додаткові конотації рис індивідуальної свідомості та світовідчуття. У розумінні більшості народів, зелений колір символізує життя. Психологи та соціальні антрополози стверджують, що на психіку людини зелений колір діє заспокійливо, є найкращим варіантом фонового елемента, серед якого представник будь-якої культури добре себе почуває. Натомість у поетиці Ф. Г. Лорки цей колір символізує жаль, смуток, хворобливість душі та тіла. Він перетворюється навіть на символ потойбічності. У більшості віршів митця зустрічаємо зелений колір як небуття. У поемі «Romance sonámbulo», де йдеться про мертву дівчину і про любов до неї двох загиблих чоловіків, зелений колір метафорично втілює втрату й безпосередньо пов'язується з безповоротністю подій, можливостей, почуттів: *Verde que te quiero verde* [12, с. 284]. Ще один приклад, де зелений колір втілює тугу – вірш «Canción de la desesperanza»: ... *pintan su corazón de verde* [12, с. 409]. Тут зелений колір символізує життя завдяки лексемам *esperanza*, *santo* і, водночас, самотність та розчарування, будучи з'єднувальною ланкою між земний та потойбічним світами.

Розуміння такого специфічного значення зеленого кольору зумовлюється особливостями культурно-національного світогляду іспанців, який багато століть формувався християнськими канонами, могутністю та жорстокістю іспанської інквізиції, беззаперечною вірою в те, що земне життя – це лише коротка мить у вічному існуванні душі. А оскільки зелений колір – колір рослин, дерев – є символом земного життя, то з погляду іспанців не викликає подиву той факт, що земне існування є лише шляхом, який здійснює людська душа до іншого світу. Багатозначність зеленого кольору і його конотативна багатшаровість перетворює поетичні образи на певний художній концепт Ф. Г. Лорки, що сформувався в індивідуальній концептуальній картині світу поета шляхом нашарування пережитого особистого досвіду на загальнонаціональну свідомість, яка століттями формувала національну концептосферу під впливом особливостей іберійської культури з наявними в ній ісламськими настроями.

Концептуальний зміст іспанських національно маркованих концептів глибоко передають метафори Ф. Г. Лорки. Детальному розгляду метафори як способу мислення в межах когнітивної лінгвістики присвячено дослідження, які доводять, що вона є мовним пізнавальним процесом, а причиною її виникнення є зіставлення семантичних концептів людським розумом шляхом певних організованих операцій [13]. Когнітивна метафора, яка полягає у перенесенні ознаки предмета на подію чи ситуацію дає мові логічні предикати, що позначають послідовність, причинність, і також спрямування

заданого і зміненого концепту. Саме за допомогою когнітивної метафори можна раціоналізувати психологічні та емоційні концепти, які зумовлюють необхідність аналізу концептуальної картини світу з погляду емоційності. Тож, стає можливим дослідження концептів, що втілюють культурні феномени різних народів, проникаючи глибоко в ментальну та емоційну сфери, а також у процеси сприйняття й пізнання світу [9, с. 62].

Використання когнітивної метафори, яка втілює лінгвокультурне сприйняття символічних образів, варто вивчати на певному інформаційному полі, зокрема створеному Ф. Г. Лоркою у своїх творах. Найпоширенішими та концептуально пов'язаними символами у його поезії є «місяць» і «сонце», лінгвокультурна специфіка концептуального наповнення яких відображається у віршах завдяки лінгвістичному контексту та усвідомлюється читачем через наявність спільного інтерпретаційного поля відповідного концепту в національній концептосфері. Ось чому глибина емоційного сприйняття поезії різниться в читачів з різними національними типами свідомості, адже навіть за умови знання іншої мови, розуміння концептуального наповнення символічних образів вимагає певних набутих концептуальних знань. У іспанському типі національної свідомості «місяцю» властивий ореол містичності та ірраціональності. *La luna con la boca de serpiente* [12, с. 375] з вірша «Gacela de la muerte oscura» – це вплив вищих сил на ліричного героя як незбагненний образ «місяця з відкритою зміною пащею», що втілює труднощі й нелегку долю. Філософським маяком у плині вічності, який руйнує фіолетові (незвичайні) хмари та бачить набагато більше, ніж сліпота любові, постає місяць у вірші «Madrugada»: *la quilla de la luna rompe nubes moradas* [12, с. 532]. У вірша «Agosto» місяць допомагає створити гармонію, що досить не властиво бурхливій душі поета: *Los niños comen/ pan moreno y rica luna*. Проте, створення такого образу можливе лише завдяки об'єднанню концептуальних полів *LUNA* і *SOL*, зв'язок між якими символізує вічність та нескінченність життя. Вечірня пора у вірші асоціюється з надією на новий день, і *el sol dentro de la tarde, / como el hueso en una fruta* [12, с. 1287] є «насіниною», яка породить наступний життєвий цикл.

Зважаючи на антиномії, які є специфічною характеристикою іспанського менталітету й полягають у поєднанні різних, часто протилежних способів сприйняття світу [3, с. 172], концептуальне наповнення окремих національно значущих концептів містить антонімічні концептуальні характеристики, доказом чого слугують рядки вірша «El poeta dice la verdad»: *con decrepito sol y luna vieja* [12, с. 385]. Настрій безпорадного розчарування і безсилості перед

часом, спустошення та зневіра у собі та коханні наштовхує ліричного героя на сприйняття сонця та місяця як спустошених і старих, безпомічних і безпорадних небесних тіл. Протилежне конотативне забарвлення лексеми *sol* знаходимо у вірші «La Lola»: *El agua de la acequia iba llena de sol* – метафоричне використання лексеми *sol* викликає в читача відчуття радості, настрої щастя та гармонії, що визначається лінгвістичним контекстом, зокрема поєднанням лексем *agua* та *acequia* – «вода, що наповнила сухе русло».

Не менш значущим символом у поезії Ф. Г. Лорки є кров – *sangre*. Її метафоричні втілення найчастіше передають внутрішній стан ліричного героя. Так, *sangre de hembra* – це пожертва (вірш «Malageña»). У поєднанні з прикметником *rota* образ набуває трагічності: *mi sangre rota en los violines* (вірш «El amor duerme en el pecho del poeta»). Концептуальна метафора, що базується на імпліцитному порівнянні з кров'ю у фізичному тілі, змальовує бурю в душі ліричного героя: *la sangre en mi garganta* (вірш «Despedida»); *la sangre de tus venas en mi boca* (вірш «Gacela del amor imprevisto»). Як і будь-яку когнітивну метафору, образи, створені Ф. Г. Лоркою, слід розглядати в лінгвокультурному контексті та змістовому навантаженні вірша, оскільки їх розпізнавання читачем залежить від його національної концептосфери, де закладено спільні для усіх її носіїв сенси. Тоді як особистісне сприйняття цих символів письменником надає їм експресивного та емотивного навантаження у межах лінгвістичного контексту.

**Висновки з дослідження.** Отже, можемо стверджувати, що ідіостиль будь-якого визнаного мислителя нації формується на основі лінгвокультурних символів, властивих національній концептосфері, існування якої дозволяє читачам зрозуміти думку автора, а письменнику створювати оригінальні метафоричні порівняння та переносні значення мовних одиниць. Художні концепти Ф. Г. Лорки реалізуються тільки в структурі конкретного художнього тексту при врахуванні семантичної багатогранності лексем-вербалізаторів концептуальних характеристик. Сюрреалізм поета, на противагу його узагальненій характеристиці, підкреслює сувору поетичну логіку поета та тісно переплітається із фольклорними елементами іспанської культури. Сюрреалістичні способи інтуїтивного пізнання в поєднанні з антиномним іспанським світосприйняттям та національним способом мислення перетворюється зі звільнення на спробу захистити себе від трагедії світу, на втечу від реальності. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у поглибленому аналізі інтерпретаційних полів художніх концептів з метою виявлення їх загальнонаціонального, етноспецифічного та індивідуально-особистісного наповнення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Голубовська І. Лінгвокультурні концепти у мовній картині світу українського етносу. *XX-XXI століття: жанрово-стильові лінгвістичні метаморфози в українській мові та літературі*. 2016. С. 71–95.
2. Плотнікова Н. В. Поняття «концептосфера» та «концепт» у сучасній лінгвістиці. *Українська мова*. 2020. Том 3 (70). № 1. Ч. 1. С. 91–96.
3. Попова Н.М. Лінгвокультурна специфіка концепту «незалежність» у мовній картині світу України та Іспанії. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: філологія. Соціальні комунікації*, 2020. Том 31 (70). № 2. С. 170–174.
4. Приходько А. М. Концептологія дискурсу: апелювання концепту до дискурсу. *Англістика та американістика*. 2013. Вип. 10. С. 43–50.
5. Скобнікова О. В. Методика аналізу лінгвокультурного концепту (на прикладі концепту FAMILY). *Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Філологія*. 2018. Вип. 18. С. 286–293.
6. Скробот А. І. Концепт любов в іспаномовній Біблії: лінгвокультурологічний аспект. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна». 2016. Вип. 62. С. 300–303.
7. Федорюк Л. Методологія аналізу структури концепту: когнітивний та культурологічний аспекти. *Лінгвістичні студії*, 2017. Вип. 32. С. 70–76.
8. Черевченко О. Універсальні та національно-специфічні аспекти концептуалізації світу у поетичному мовленні. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2009. Вип. 81 (2). Умань, С. 159–163.
9. Bielikhova L.I. Novel Images in the Imagery Space of American Poetic Discourse. *A Cognitive Perspective Traditions and Innovations in Teaching Philological Disciplines*. Lviv-Torun: Liha-Press, 2019. P. 54–72.
10. Goddard C., Wierzbicka A. Words and Meanings: Lexical Semantics Across Domains, Languages, and Cultures. Oxford: OUP Oxford, 2014. 314 p.
11. Luque Durán J. D. Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo. Granada: Método Ediciones, 2001. 665 p.
12. Lorca F. G. Obras completas. URL: <https://descargarlibrosenpdf.files.wordpress.com/2017/05/federico-garcc3ada-lorca-obras-completas.pdf>
13. Winiarska J. Conceptual metaphor. The idea of cognitive linguists or the idea of Ludwig Wittgenstein? *Imagery in Language*. 2004. P. 801–808.

**Olesia Stoika,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Foreign Languages Department,  
Uzhhorod National University  
<https://orcid.org/0000-0002-7695-6100>  
Uzhhorod, Ukraine*

**Ivanna Cheypesh,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Foreign Languages Department,  
Uzhhorod National University  
<https://orcid.org/0000-0001-9225-8137>  
Uzhhorod, Ukraine*

**Oksana Kravets,**

*Assistant Professor at the Foreign Languages Department,  
Uzhhorod National University  
<https://orcid.org/0000-0002-0949-1091>  
Uzhhorod, Ukraine*

## **Peculiarities of medical slang translation as an element of professional language**

### **Особливості перекладу медичного сленгу як елемента професійної мови**

**Summary.** *Medical slang is a specialized type of language used by healthcare professionals to communicate more effectively with each other. The article aims to explore the different aspects of medical slang, including categories of medical terms, usage, and impact on communication within the medical profession. Through the study of medical slang, this research aims to provide a deeper understanding of the unique language used by healthcare professionals and peculiarities of the translation of medical slang as an element of professional language. To solve the tasks and achieve the goal of the research, a set of general scientific methods is used: theoretical methods such as analysis and synthesis to identify the main directions of research into the translation of medical slang as an element of professional language; the method of statistical analysis; **correlation analysis method**; empirical methods including the study of scientific works and medical terminological dictionaries. The process of translation of a text from one language to another is investigated in the works of such linguists, as T. Andriyenko, O. Kalnychenko, I. Korunets, V. Loboda, O. Pryimachok,*



M. Gyuró, G. Austrin Miriam, J. J. Birmingham, L. Myrna etc. There is a large number of methods used by interpreters while the translation of English medical slang into Ukrainian. These methods generally defined as “translational transformations”. It was found that there are the following functions of medical terms in the language of literary texts: description of medical phenomena; creation of conditions of narrative realism; creating a colorful narrative. The analysis has shown that the process of translation of medical slang from English into Ukrainian is a challenge for interpreters, as the interpreter has to use a great number of translational transformations, such as lexical, grammatical and lexical-grammatical transformations. It was concluded that the most common transformation of translating medical slang is the transformation of replacement of slang by the commonly used word or collocation which was used in 16% of examples. The less common transformations are: the transformation of slang analogue, which was used in 14% of examples, the transformation of differentiation, which was used in 13% of examples.

**Key words:** medical slang, professional language, translation, translational transformations, terms, lexical, grammatical.

**Анотація.** Медичний сленг – це спеціалізований вид мови, який використовується медичними фахівцями для більш ефективного спілкування між собою. Мета статті – дослідити різні аспекти медичного сленгу, включаючи його походження, категорії медичних термінів і вплив на комунікацію в медичній професії. Це дослідження спрямоване на надання глибокого розуміння унікальної мови, що використовується медичними фахівцями, і особливостей перекладу медичного сленгу як елементу професійної мови. Для вирішення завдань та досягнення мети дослідження використовується набір загальнонаукових методів: теоретичні методи, такі як аналіз та синтез для визначення основних напрямків дослідження перекладу медичного сленгу як елементу професійної мови; метод статистичного аналізу; метод кореляційного аналізу; емпіричні методи, включаючи вивчення наукових праць і медичних термінологічних словників. Процес перекладу тексту з однієї мови на іншу досліджується в роботах таких лінгвістів, як Т. Андрієнко, О. Калниченко, І. Корунець, В. Лобода, О. Приймачок, М. Гуро, Дж. Бірмінгем, М. Острін Міріам, Л. Мірна та інші. Існує велика кількість методів, які використовують перекладачі при перекладі англійського медичного сленгу на українську мову. Загалом ці методи визначаються як «трансляційні трансформації». Було встановлено, що існують такі функції медичних термінів в мові художніх текстів: опис медичних явищ; створення умов нарративного реалізму, тощо. Аналіз показав, що процес перекладу медичного сленгу з англійської на українську мову є викликом для перекладачів, оскільки перекладачу доводиться використовувати велику кількість трансляційних трансформацій, таких як лексичні, граматичні і лексично-граматичні. Було зроблено висновок, що найбільш поширеною трансформацією при перекладі медичного сленгу є трансформація заміни сленгу загальноприйнятим словом або сполученням слів, яке використовувалося в 16% випадків. Менш поширеними трансформаціями є: трансформація аналогу сленгу, яка використовувалася в 14% випадків, та трансформація диференціації, яка використовувалася в 13% випадків.

**Ключові слова:** медичний сленг, професійна мова, переклад, трансляційні трансформації, терміни, лексичний, граматичний.

**Introduction.** Medical slang is a specialized type of language used by healthcare professionals to communicate more effectively with each other. It is a unique and varied sub-language that has its roots in the medical profession and is used primarily by healthcare providers. Medical slang can be seen as a way of enhancing communication within a specific professional group, but it can also be a barrier to communication for those outside of the medical profession. The article aims to explore the different aspects of medical slang, including categories of medical terms, usage, and impact on communication within the medical profession. Through the study of medical slang, this research aims to provide a deeper understanding of the unique language used by healthcare professionals and peculiarities of the translation of medical slang as an element of professional language.

**Methodology and methods of research.** To solve the tasks and achieve the goal of the research, a set of general scientific methods is used: theoretical methods such as analysis and synthesis to identify the main directions of research into the translation of medical slang as an element of professional language; the method of statistical analysis for evaluating the quality of translated medical texts which can include measures of fluency, accuracy, and naturalness in the translated text; correlation analysis method to explore correlations between the use of specific translation strategies and the readability or comprehension of translated medical texts in order to determine which translation strategies are more effective in conveying the intended meaning; empirical methods including the study of scientific works and medical dictionaries including medical terminology.

**Results and Discussion.** Medical language is an expansion of natural, everyday language by adding technical terms. It lacks specific syntax and semantics. Most of its terms are either undefined or not satisfactorily defined. This deficiency is disadvantageous both in medical research and practice and may be responsible for many misdiagnoses. In addition, medical terms are ambiguous and vague.

Formal languages are characterized by a precise syntax and semantics. By contrast, a natural language has a fairly vague syntax known as its grammar, and lacks any explicit semantics. Its semantics is implicitly determined by a dynamic group decision-making in the process of its use in communities. How people use a term, establishes what it means. Its use varies over time. To explain, note that every scientific branch has its own scientific language. Examples are the languages of physics, chemistry, theology, and medicine. Unlike the formal languages of mathematics, logic, and computer programming that are artificial systems of signs with precise syntactic and semantic rules, most scientific languages develop

as mere expansions of natural language with the admixture of technical terms [6, p. 54].

M. Austrin Miriam notes that medical language belongs to this intermediate category. It emerges from natural, workaday language by adding terms such as “angina pectoris”, “appendicitis”, “nerve membrane potential”, “immunocytoma”, etc. This is the reason why it has no specific syntax and semantics beyond that of natural language. To give an example, consider the term “disease” that denotes the fundamental concept of medicine, i.e., the concept of disease underlying nosology and clinical research and practice. Although one would expect it to be a well-defined technical term, it is as yet an undefined phrase. Nobody knows what it means exactly, and apart from a few philosophers of medicine, nobody is interested in its exact meaning. The term languishes without any semantics as if it were an irrelevant or gratuitous one. Its derivatives share with it the same semantic obscurity [6, p. 45].

According to J. J Birmingham, there are three categories of medical terms, each used within its specific group of people for communication, information and documentation [7, p. 39]:

- scientific medical terms used among professional medical staff;
- general medical terms used between medical staff and patients;
- medical terms used among medical staff (often jargon).

The translated text is aimed at nursing students at university level, i.e. future professional medical people.

Medical terms are used for describing diagnoses, body organs and diseases [8, p. 67]. However, apart from the terms mentioned above, there are also those used for symptoms such as *agnosia*, the difficulties in recognizing familiar things. The analysis showed a wide variety of the use of terms related to the medical field. They have been subcategorized according to their linguistic features, which will be dealt with below.

The meaning of a medical term in a particular language consists of its extension and intension relative to this language, i.e., its referent and sense. First, the extension of a proper name is the individual person or object the name refers to; its intension is the property of being that individual or object. Second, the extension of the predicate is the set of all objects the predicate applies to; its intension comprises all features an object must have to be a member of that extension. For instance, the unary predicate “has Alzheimer’s disease” has all human beings as its extension who suffer from Alzheimer’s disease. Its intension is the state of having this disease, that is, a set of defining symptoms and signs such as memory impairment, apraxia, agnosia, etc. [11, p. 54].

Since meaning is language relative, it does not reside in a term itself. One will not be able to uncover it by inspecting or analyzing the printed

or spoken word. The meaning of a term manifests itself in the manner of how the users of a language use the term in their communications, including writings. That is, it manifests itself in their linguistic behavior. In addition to its language dependence, meaning is also context-dependent.

An instance to support this thesis is the ambiguity, or polysemy, of terms. A term is called ambiguous, or polysemous, if it has more than one meaning. Such a term is differently used and understood in different contexts. For example, the term “bank” has at least three different meanings: financial institution, the ground near a river, a supply such as a sperm bank. This type of ambiguity cannot be avoided and is harmless. But there is also another type of ambiguity that is not harmless. Although it could in principle be avoided, it is scarcely noticed in medical community. It dominates the language of medicine, especially the clinical sublanguage. Another ubiquitous phenomenon in medicine and its language is vagueness [7, p. 42]. It is something different than ambiguity. Since it is of paramount importance in medicine and medical ethics, and may be regarded a reason to revise the fundamentals of medical sciences, practice, and reasoning, it merits particular attention and appropriate evaluation and treatment.

The process of translation of medical slang from English into Ukrainian is a challenge for interpreters, as the interpreter has to use a great number of translational transformations. The process of translation of a text from one language to another is investigated in the works of such linguists, as T. Andriyenko, O. Kalnychenko, I. Korunets, V. Loboda, O. Pryimachok, M. Gyuró, G. Austrin Miriam, J. J. Birmingham, L. Myrna, etc. There is a large number of methods used by interpreters while the translation of English medical slang into Ukrainian. These methods generally defined as “translational transformations”. The researchers define the term “translational transformation” as:

1) “numerous and qualitatively diverse replacements that are carried out to achieve translation equivalence (adequacy) of translation despite the differences in the formal and semantic systems of two languages” [4, p. 115];

2) the term “*transformation*” is used in Translation Studies in a metaphorical sense. In fact, this is in the reference to the relationship between the original and final language variants, about the process of replacement of one form of expression by another in the translation process [9, p. 72];

3) the non-use of the system equivalents, which are characterized by the same denotative meaning and grammatical similarity; if there is an interlanguage system equivalent, a literal translation should be used [1, p. 13];

4) changing of formal (lexical and grammatical transformations) or semantic (semantic transformations) components of the source text while preserving information intended for translation [2, p. 22];

5) Replacements that can be used to change the original units to translation units in the specified sense. They are formal and semantic in nature, transforming both the form and meaning of the initial units [3, p. 36].

Thus, O. I. Pryimachok identifies three types of transformations:

- lexical;
- grammatical;
- semantic [5, p. 116–118].

According to the researcher, these types of transformations include:

- the first type – lexical transformations – the transformations of generalization and concretization;
- the second type – grammatical transformations – replacement of parts of speech and sentence parts, combining sentences or dividing them;
- the third type – semantic transformations – metaphorical, synonymic, metaphorical replacement, logical development of concepts, antonymic translation and compensation [5, p. 116–118].

T. P. Andrienko identified such types of transformations as:

- lexical transformations (transliteration, translation transcription, calquing, some lexical and semantic replacements);
- grammatical transformations (grammatical replacements and sentence division);
- complex transformations (explication or descriptive translation, antonymic translation, and compensation) [1, p. 16].

The first transformation, which is used for the translation of medical terms is the transcription – the phonemic reproduction of the lexical unit of the source text by means of the TL phonemes, thus obtaining a phonetic imitation of the original word.

Another method of translation is transliteration – literal reproduction of the ST lexical unit using the TL alphabet, literal imitation of the form of the source word. Techniques such as transcription and transliteration are repeatedly used as components of mixed translation, along with calquing, semantic translation, or commentary [3].

Calquing is used directly for those language units that do not have an equivalent in the TL, not reproduced in sound, semantic meaning of the word or phrase.

Descriptive translation is repeatedly used in the interpretation of the realities typical for living conditions of one person and have no analogues in the life of another. According to I. V. Korunets, the descriptive way of conveying the sense of language units implies their structural transformation which is necessary to explicate their meaning with the help of hierarchically different target language units [3, p. 30].

Among the lexical and grammatical transformations of medical terms are: omission, compensation, addition, antonymic translation, as well as

semantic development. Also, there are often used such methods as omission and compensation [10].

Omission is a transformation of removing the excessive information that does not carry an important semantic load. Omission is often used when synonyms are used in the original text, which would be stylistically unfounded in the text in the TL [3, p. 33].

Another technique that is often used in the translation of medical terms is the addition – the inclusion the explanations and inserts that help to understand the ST, so the interpreter can clarify the meaning of realities, terms, abbreviations, foreign language.

Antonymic translation is built by replacing any concept in a foreign language with the opposite concept in the translating language with the corresponding transformation of the entire statement [10].

It is employed for the sake of achieving faithfulness in conveying content or the necessary expressiveness of sense units. It represents a way of rendering when an affirmative in structure language unit (word, word-combination or sentence) is conveyed via a negative in sense or structure but identical in content language unit, or vice versa: a negative in sense or structure sense unit is translated via an affirmative sense unit [3, p. 31].

Modulation is a kind of lexical and grammatical transformation in which one concept is replaced by another on the basis of their adjacency or logical proximity. At the same time, the main idea should remain unchanged [3, p. 34]. Thus, there are many transformations, which can be used in the process of translation of medical terms.

Also, we will analyze the implementation of grammatical and lexical-grammatical transformations. The following grammatical transformations were identified:

1. Transposition:

... *The six or seven or ten of us... and listened to Patrick recount for the thousandth time his depressingly miserable life story – how he had cancer in his balls and they thought he was going to die...* [17].

... *вісімтох, усімох чи вдесьтох... втисячне слухали депресивну розповідь Патрика про те як у нього був рак яєчок і всі гадали, що він помре...* [16].

In the example, the slang collocation *had cancer in his balls* was translated by means of the transformation of transposition – *рак яєчок*.

*“Memorial people,” he explained* [17].

*Це – люди з меморіалу* [16].

In this case, the medical slang collocation *Memorial people* was used. Memorial – the big research hospital. The collocation describes the people who stay in this research hospital. This collocation was replaced by means of the transformation of transposition.

*Osteosarcoma sometimes takes a limb to check you out* [17].

*Остеосаркома, коли хоче тебе прощупати, може відхопити кінцівку* [16].

As the sentence demonstrates, the medical slang collocation *takes a limb* was translated by means of the transformation of transposition – *відхопити кінцівку*.

*“Yeah,” I said, having been the experimental pincushion myself* [17].

*«Ага», відповів він. Я нагадую подушку для експериментальних пункції* [16].

In the example, the slang collocation *the experimental pincushion myself* was translated by means of the transformation of transposition – *подушка для експериментальних пункцій*.

The lexical-grammatical transformations are represented by the following:

1. Modulation:

*... most amputees can drive with no problem...* [17].

*... більшість після ампутації водить без проблем...* [16].

In the example, the transformation of modulation was applied – the medical slang lexical unit *amputees* was translated by explication the implicit information – *після ампутації*. Thus, the sense of the lexical unit was developed, which shows the use of the transformation of modulation.

2. Descriptive translation:

*I'd learned this from my aforementioned third best friend, Peter Van Houten, the reclusive author of An Imperial Affliction, the book that was as close a thing as I had to a Bible* [17].

*Я дізналася про це від вищезгаданого третього найкращого друга, Петера Ван Гаутена, письменника-самітника, автора "Царської немочі"1, що стала для мене другою Біблією. Петер Ван Гаутен єдиний з усіх моїх знайомих, схоже, а) розумів, що означає вмирати, і б) не помер* [16].

The example demonstrates the use of the medical slang collocation *An Imperial Affliction*, which was translated by means of the transformation of descriptive translation – *Царської немочі"1*

*Царська неміч – назва книги про лейкемію, яку Гледіс читала, як Біблію, з огляду на те, що ця книга передавала її власні переживання* [16].

Thus, the interpreter describes the meaning of this slang collocation.

The analysis has shown the use of the following lexical, grammatical and lexical-grammatical transformations:

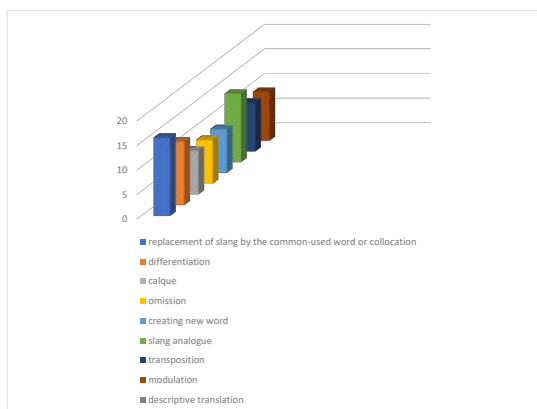
1. lexical transformations:

– replacement of slang by the commonly used word or collocation;



- differentiation;
  - calque;
  - omission;
  - creating new word;
  - slang analogue.
2. grammatical transformations:
- transposition;
3. lexical-grammatical transformations:
- modulation;
  - descriptive translation.

The results of the statistical analysis are represented in the fig. 1.



**Fig. 1. The results of the analysis**

Thus, the following results of statistical analysis were applied:

- replacement of slang by the commonly used word or collocation was used in 16% of examples;
- differentiation was used in 13% of examples;
- calque was used in 9% of examples;
- omission was used in 9% of examples;
- creating new word was used in 9% of examples;
- slang analogue was used in 14% of examples;
- transposition was used in 10% of examples;
- modulation was used in 10% of examples;
- descriptive translation was used in 10% of examples.

This way, it was concluded that the most common transformation of translating medical slang is the transformation of replacement of slang by the commonly used word or collocation was used in 16% of examples. The less common transformations are: the transformation of slang

analogue, which was used in 14% of examples, the transformation of differentiation, which was used in 13% of examples. The least common transformations are: the transformation of transposition, which was used in 10% of examples; the transformation of modulation, which was used in 10% of examples; the transformation of descriptive translation, which was used in 10% of examples; the transformation of transposition calque, which was used in 9% of examples; the transformation of transposition omission, which was used in 9% of examples; the transformation of transposition creating new word, which was used in 9% of examples.

**Conclusions.** This article deals with the analysis the options of the translation of medical slang from English into Ukrainian. In the frameworks of theoretical aspects, it was concluded that medical language is an expansion of natural, everyday language by adding technical terms. It lacks specific syntax and semantics. Most of its terms are either undefined or not satisfactorily defined. This deficiency is disadvantageous both in medical research and practice and may be responsible for many misdiagnoses. In addition, medical terms are ambiguous and vague. It was found that there are three categories of medical terms, each used within its specific group of people for communication, information and documentation: scientific medical terms used among professional medical staff; general medical terms used between medical staff and patients; medical terms used among medical staff (often jargon).

It was found that there are the following functions of medical terms in the language of literary texts: description of medical phenomena; creation of conditions of narrative realism; creating a colorful narrative. The analysis has shown that the process of translation of medical slang from English into Ukrainian is a challenge for interpreters, as the interpreter has to use a great number of translational transformations, such as lexical, grammatical and lexical-grammatical transformations.

It was found that the most common transformation of translating medical slang is the transformation of replacement of slang by the commonly used word or collocation was used in 16% of examples. The less common transformations are: the transformation of slang analogue, which was used in 14% of examples, the transformation of differentiation, which was used in 13% of examples. The least common transformations are: the transformation of transposition, which was used in 10% of examples; the transformation of modulation, which was used in 10% of examples; the transformation of descriptive translation, which was used in 10% of examples; the transformation of transposition calque, which was used in 9% of examples; the transformation of transposition omission, which was used in 9% of examples; the transformation of transposition creating new word, which was used in 9% of examples.

## REFERENCES

1. Андрієнко Т. П. Переклад як когнітивно-комунікативна діяльність. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. : Філологічні науки*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. Кн. 3. С. 13–17. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn\\_2014\\_3\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2014_3_4) (дата звернення: 29.09.2023).
2. Кальниченко О. А. Теорія перекладу. Харків : Вид-во НУА, Ч. 1, 2017. 64 с.
3. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): підручник. Вінниця: Нова книга, 2000. 448 с.
4. Левченко Т. М. Жаргонна лексика сучасної української преси. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*, 2019. № 39. С. 115–118. DOI <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.39.3.26>
5. Лобода В. А. Перекладацькі трансформації: дефінітивний характер та проблема класифікації. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*, 2019. № 43, Т. 4. С. 72–74. DOI <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.43.4.17>
6. Austrin Miriam G., Austrin Harvey R. Learning Medical Terminology. St. Louis: Mosby-Yearbook, 2000. 464 p.
7. Birmingham J. J. Medical Terminology: A Self-Learning Text. St. Louis: Mosby-Yearbook, 2000. 202 p.
8. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/diction ary/english/> (дата звернення: 30.09.2023).
9. Gyuró M. Teaching Medical Slang and Jargon. *Prosperitas*. 2017. Vol. 4. P. 41–49. URL: [https://publikaciotar.uni-bge.hu/1101/1/41\\_49\\_oldal.pdf](https://publikaciotar.uni-bge.hu/1101/1/41_49_oldal.pdf) (дата звернення: 29.09.2023).
10. Honcharenko M. Theory and practice of translation. Translation Transformations. 2018. P. 20.
11. Myrna L. Exploring Medical Language. 4th ed. St. Louis: Mosby, 2001. 657 p.
12. Collins Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english> (дата звернення: 27.09.2023).
13. Longman Dictionary. URL: <https://www.ldoceonline.com> (дата звернення: 27.09.2023).
14. Mac Millan Dictionary. URL: <https://www.macmillandictionary.com/> (дата звернення: 01.10.2023).
15. Oxford Dictionary. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/> (дата звернення: 03.10.2023).
16. Грін Дж. Провина зірок. Київ: КМ-БУКС. URL: <https://knigogo.com.ua/knigi/провина-зірок/> (дата звернення: 03.10.2023).
17. Green J. The fault in our stars. [Electronic resource]: <https://books-library.net/files/books-library.online-12292230Vr3R6.pdf> (дата звернення: 04.10.2023).

**Olesia Stoika,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of Foreign Languages Department,  
Uzhhorod National University  
<https://orcid.org/0000-0002-7695-6100>  
Uzhhorod, Ukraine*

**Viktoriia Bohdan,**

*Master of Faculty of International Economic Relations,  
Uzhhorod National University  
<https://orcid.org/0009-0002-7084-4527>  
Uzhhorod, Ukraine*

## **Basic approaches and techniques for translating phraseological units**

### **Основні підходи та прийоми перекладу фразеологічних одиниць**

**Summary.** *The article focuses on the concept of “phraseological unit” and the features of this concept. The analysis of difficulties in translation of phraseological units and methods of overcoming these difficulties in translation is conducted. The aim is to study the use and translation of phraseological units in English and their semantic value. In addition, the aim is to identify the semantic characteristics of phraseological units. The importance of the research lies in the necessity to analyze the issue of translation of the aforementioned notion, while this process is complicated by many factors, described below. A significant factor of the research is the systematization of theoretical features of phraseological units. In order to solve the issue and achieve described goals, a set of scientific methods is used: comparative to collect the data and define the strategies of translation and empirical method. The issue of translation of phraseological units is investigated in the articles of such linguists: N. Kuzenko, D. Wicaksono, A. Adelnia, A. Ardhiani, C. Séguinot etc. The subject of the article is the means of ensuring an adequate translation of phraseological units, which are used to ensure a sufficient translation. The article highlights the strategies that can be applied to translate phraseological units correctly. These are equivalence, calques, borrowing, literal translation, transposition, modulation, and others. The analyzed research of translation transformations and its results can be used in the field of translation and linguistics. The conclusions of the article highlight the importance of further research, while the phenomenon of phraseological units remains extensive for investigation.*

**Key words:** *phraseological units, idioms, strategies, methods, fixed expressions, adaptation, word-to-word translation.*

**Анотація.** У дослідженні зосереджено увагу на понятті «фразеологічна одиниця» та його особливості. Проаналізовано труднощі перекладу фразеологічних одиниць та методи подолання труднощів при перекладі. Метою дослідження є вивчення вживання та перекладу фразеологічних одиниць в англійській мові, їхню семантичну цінність. Крім того, метою є виявити семантичні характеристики фразеологічних одиниць. Актуальність роботи полягає у необхідності дослідження фразеології в англійській мові та застосування методів перекладу для забезпечення адекватного перекладу фразеологічних одиниць. Важливість дослідження полягає у необхідності аналізу проблематики перекладу вищезгаданого поняття, оскільки процес перекладу є ускладненим через багато чинників, описаних нижче. Значущим чинником дослідження є систематизація теоретичних особливостей фразеологічних одиниць. Для вирішення питання та досягнення описаних цілей застосовуються такі наукові методи: порівняльний для збору даних і визначення методів перекладу та емпіричний метод. Питання перекладу фразеологізмів досліджуються в статтях таких лінгвістів: Н. Кузенко, Д. Вікаксоно, А. Адельнія, А. Ардіані, К. Сегіно та ін. Предметом дослідження є засоби забезпечення адекватного перекладу фразеологічних одиниць, які застосовуються для забезпечення достовірного перекладу. Викладений теоретичний матеріал перекладацьких трансформацій та результати дослідження можуть бути використані у перекладацькій сфері та у лінгвістиці. У висновках представлено важливість подальших досліджень, оскільки явище фразеологічних одиниць залишається обширним для досліджень. У статті висвітлено методи, які можна застосувати для достовірного перекладу фразеологізмів. До них відносяться еквівалентність, калька, запозичення, дослівний переклад, транспозиція, модуляція та ін. Проаналізовані дослідження перекладацьких трансформацій та їх результати можуть бути використані в галузі перекладу та лінгвістики. Висновки статті підкреслюють важливість подальших досліджень, а феномен фразеологізмів залишається обширним для дослідження.

**Ключові слова:** фразеологічні одиниці, ідіоми, стратегії, методи, стали вирази, адаптація, дослівний переклад.

**Introduction.** Translation – is an activity that aims at conveying the meaning or meanings of a given linguistic discourse from one language to another. This process may be accompanied by several difficulties, caused by differences between SL and TL. Some of them include the structure of language, polysemy, missing terms and cultural differences. Translation of phraseological units is a difficult task for a translator. Moreover, the translator is often confused with choosing the appropriate strategy for rendering the idioms. The translation of phraseological units is quite extensive and that is why there is a necessity of its research.

The topicality of the research lies in the need to study phraseology in English and the use of translation methods to ensure an adequate translation of phraseological units. The theoretical background was supplied thanks to many linguists, who shed light on the topical issue, such as A. Newmark, N. Kuzenko, S. Hassan, L. Masimova etc.

**Methodology and methods of research.** To analyze the issue, a set of scientific methods is applied: comparative and empirical methods. Within the framework of the study the comparative method is used to investigate the differences and methods of the translating phraseological units. The corpus for the analysis is constituted by the novel “Alice in Wonderland” and its German translation by Antonie Zimmerman [4; 5]. A comparative analysis was conducted to define which translation strategies the translator has followed. The corpus is carefully researched and examined in order to find meaningful themes and general patterns. The aim of the analysis is to describe the collected data and make generalizations and conclusions on the basis of the findings. A comparison of the translation of a phraseological unit in the source language and target language highlights the precision of the rendering of the meaning. This method, which is characterized by precision, validity, and verifiability, provides an overview of the most frequently applied strategies and the least frequently applied ones. The empirical method is operated in order to observe the phenomenon of a phraseological unit. Moreover, it is applied to collect the data and analyze it.

It was concluded that the most common strategy of translating of phraseological units is the word-to-word translation. The less common strategy is the transposition.

**Results and Discussion.** The position of translation is fundamental in many spheres. The adequate translation cannot be conducted without the knowledge of many peculiarities including semantic and grammatical of source language and target language. The phraseological unit is considered as one of the peculiarities of languages, which causes a lot of difficulties in conveying the meaning in the process of translation.

To begin the research on translation of phraseological expressions there is the necessity of defining the notion of “translation”. “Dictionary.com” explains it as: “*Translation is the rendering of something into another language or into one's own from another language*” [12]. As for the “phraseological unit”, it is defined as “idiomatic word groups with a fixed lexical composition and grammatical structure however, their meaning, is ubiquitous for to native speakers of the target language, and is generally figurative and cannot be derived from the meanings of the phraseological units”, according to Lala Masimova. She states, that phraseology is the branch of linguistics dealing with stable word combinations characterized by a specific transference of meaning from the component parts of the word [7].

The main task of a translator is to extract the figurative meaning of idioms and proverbs and to find a parallel expression in the target language. Idiomatic expressions make the target language sound natural and

meaningful, that is why the translator must be aware of all strategies and methods to accomplish an adequate translation.

The majority of researchers presented their researchers, dedicated the exploring of methods and strategies for translating the idioms into English. The most prominent ones are: A. Newmark, C. Séguinot, N. Kuzenko, S. Hassan.

N. Kuzenko in the manual “The world of interpreting and translating” identifies several strategies to a faithful rendering of idioms:

### **1. By Choosing Absolute/Complete Equivalents**

She states this strategy of translating by which every component part of the source language idiom is retained in the target language unchanged. This method can be applied in a case when the idioms originate from the same source in the SL and TL. These sources may be:

1) *Greek or other mythology*: “Augean stables – авгієві стайні (занедбане, занехаяне місце); a labour of Sisyphus – сізіфова праця (важка і марна праця); Pandora’s box – скринька Пандори (джерело всьляких лих)”;

2) *ancient history or literature*: “an ass in a lion’s skin – осел у левовій шкурі; to cross (pass) the Rubicon – перейти Рубікон (прийняти важливе рішення); the golden age – золотий вік (золоті часи); I came, I saw, I conquered – прийшов, побачив, переміг”;

3) *the Bible or works based on a biblical plot*: “to cast the first stone at one – першим кинути у когось каменем; the golden calf – золотий телець/ідол; a lost sheep – заблу́дла вівця; the ten commandments – десять заповідей; the thirty pieces of silver – тридцять срібняків; prodigal son – блудний син”.

The author confirms that translated equivalents may differ a bit in the word order and the structure from the SL [1, p. 60–61].

### **2. Translation of Idioms by Choosing Near Equivalents**

N. Kuzenko affirms that the concept of an idiom originated in several languages (in the common source) may have some components different in the TL. That is why the quality of rendering the originating concept may not be identical, e.g. baker’s/printer’s dozen – чортова дюжина; love is the mother of love – любов породжує любов. Some components of translated idioms can differ in such aspects:

a) “*in the construction of the target language version*: to make a long story short – сказати коротко;

b) *in the omission (or adding) of segment part in the target language*: a lot of water had run under the bridge since then – багато води сплигло відтоді;

c) *in the replacement of an element (or image) of the SL fixed expression for some other (more traditional) in the TL*: as pale as paper – блідий



мов стіна; to know smth. as one knows his ten fingers – знати як свої п'ять пальців;

d) *in the generalization of the features of the source language idiomatic expression*: one's own flesh and bone – рідна кровинка;

e) *in the concretization of some features of the original*: a voice in the wilderness – глас волаючого в пустелі; you cannot catch an old bird with chaff – старого горобця на полові не впіймаєш”.

### **3. Translation by Choosing Genuine Idiomatic Analogies**

A huge number of idioms with the same connotation have full equivalents in the Ukrainian language. Such idioms have the same conception and connotation in SL and TL: like father, like son – яблуко від яблуні далеко не падає, danger foreseen is half avoided – якби знав, де впадеш, соломи б підстелив, not all that glitters is gold – не все то золото, що блищить.

#### **1. Translating Idioms by Choosing Approximate Analogues**

The linguist claims that the components of the idioms may have peculiarities. Some of them can have a hidden concept, which is comprehensive sometimes for a translator and a foreigner. That is why the translator shall find approximate analogies and apply descriptive way: e. g. “kind words butter no parsnips – годувати байками солов'я; a round peg in a square hole – бути не на своєму місці, to draw the wool over someone's eyes – водити когось за ніс” [1, p. 62].

#### **2. Descriptive Translating of Idiomatic and Set Expressions**

The major part of phraseological units is rendered in an explicable and descriptive way. There are some ways how to express the concept:

1) it can be rendered *by a single word*: “call it a day” – закруглятися, “bite the bullet” – терпіти, “let the cat out of the bag” – бовкнути, “to go on about” – гелготіти, “give up” – здаватися, “bring up” – виховувати, “to burn one's fingers” – помилитися, “to throw the book at sb” – засудити, in the dark – в невідомості;

2) *with the help of free combinations of words (the most frequent)*: “a big shot (cheese)” – дуже важлива персона, “a little bird told me” – пташка на хвості принесла, “between the devil and the deep blue sea” – опинитися між двома вогнями, “head over heels” – закохатися по самі вуха, “to cut off with the shilling” – залишитися без нічого.

3) *when the lexical meaning of an original idiomatic expression is nationally based and unfamiliar to the TL, the idiomatic expression may be rendered by the whole phrase or a sentence or explained*: “a king for a day” – особа, яка отримала владу на короткий час, “an old hand” – людина, яку важко надурити, котра має величезний досвід, “a bull in a china shop” – поводитися незграбно etc [1, p. 62].

Another researcher S. Hassan in the paper “Strategies of translating idioms” considers additional ways for faithful rendering.

– Reading different translations of different kinds of texts to enliven the research.

By knowing both the source language and target language. Translators read different genera and expand his/her knowledge.

Writing is the main and vital step of a translator.

A good translator has the competency to understand a number of connotations, grammatical functions, concepts, and cultures.

A translator has a command in both languages it does not mean that he can generate a perfect translation but he faces difficulty in comprehending tenses as the English past perfect is used for that has happened in the morning but in Spanish, it is used as the past participle.

He should be aware of registers, dialects, and sociolect that create problems for him.

Machine translation cannot translate ambiguous word structures, idioms, and collocations [6, p. 16].

Furthermore, he focuses on the methods that are to be used in translating. These methods are:

#### *Equivalence*

The author states the process of an adequate translation is difficult because of the complexity of cultural material and linguistic one. The equivalent or pragmatic translation is applied when the translator deals with phraseological expressions and when the use of these idioms is pragmatic.

#### *Borrowing*

The researcher S. Hassan assures this method helps to enrich the language and the lexical aspect of it. Moreover, it is practiced often in explanation.

#### *Calques*

With this method, the SL manifestation is changed into a literal variant of translation. Calques and borrowing are incorporated in the TL by semantic changes that may cause false friends of the translator. This method is common in translating the idioms.

#### *Literal translation*

The method is connected with the syntactic aspect of idioms. This approach is word-for-word translation it is mutual between languages of the same family.

#### *Transposition*

According to this method, one part of the speech is transformed, while the meaning is unchanged. It can be obligatory and optional. “Upon her arising” will be translated in a past context as “as soon as she got up”, “it will be obligatory”. By employing reverse direction it is translated as “as soon as she got up” and it is an example of optional. It focuses on grammar and there is the replacement of SL word or structure with a TL word

or structure. Translators often change the structure and there are categories of ways of the method:

1. Verb into the noun.
2. Adverb into the verb.

The scientist C. Séguinot identifies three different types of global strategies applied by translators. These strategies include (a) Uninterrupted translation for a period of time; (b) Instant correction of apparent errors; and (c) Postponing correction of errors related to the quality or style of the revision [9].

Furthermore, researchers Vinay and Darbelnet classify two main strategies to be applied in translation. The first strategy is described as direct and it includes literal translation, calque, and borrowing. The second one is the oblique translation which encompasses modulation, equivalence, transposition, and adaptation [10].

A. Newmark explains different translation methods and procedures, including:

- Word-for-word translation, and literal translation: In both types of translation, the translators need to follow the same order of the words or the word structures as in the original and the use of the word is more generic and non-contextual.
- Faithful translation: This type of translation requires the translators to follow precisely the meaning of the word in its context.
- Adaptation: When the aesthetics of the translation is emphasized, it is referred to as adaptation.
- Semantic translation: Semantic translation takes place when the structures of the grammar of the target language are maintained.
- Free translation: comedy plays or poetry is usually translated using free translation as it focuses on reproducing the intended message of the original text with all the other aspects like form, style, or content being of less importance.
- Transposition: This strategy involves maintaining the contextual as well as the language aspects of the original text in its translation. The text being translated should give the same thing as the original and this should be understandable by the readers as well [8, p. 26–27].

Additionally, the omission strategy also should be mentioned. According to the author A. Adelniaof the article “Translation of Idioms: A Hard Task for the Translator”, “The time that there is no close match between the languages' items or the time that the translator cannot find any equivalents, this strategy is used to completely omit the idiom from the target text” [2, p. 882].

According to D. Wicaksono and E. Wahyuni in the article “An analysis of the strategies used in translating idioms in Indonesia into English found in Indonesian legends” omission is allowed only in some following cases:

1. First, when there is no close comparison in the target language;
2. Secondly, when it is not easy to paraphrase;
3. Finally, an idiom may be omitted for stylistic reasons. This strategy is not used very frequently [11, p. 50].

A. Newmark in the book “A Textbook of Translation” adds additional information about the aforementioned strategy of translation. This type of translation keeps the SL word order; words are translated out of context according to their most common meaning. Such kind of translation can be used as a preliminary translation step but it is not applied in real translation tasks. This method or type of translation takes the meaning of each word in isolation regardless of differences between both languages in grammar, word order, context, and special usage.

Moreover, this translation focuses on the source language and the target should follow it step by step. Hence, it seems a very easy way to translate and it is common among students. However, this method is very risky because it does not consider the target language and relies on the source language only.

Furthermore, this method does not take both languages word order into account. This method also neglects the context which is very important to understand the meaning of a given sentence. Likewise, it ignores the metaphorical use of words that represents the culture of the language. Finally, this method cannot find equivalents that do not exist in the target language [8, p. 1–2].

The results of collecting data are presented in Table 1.

Table 1

**Word-to-word translation**

<b>Source language</b>	<b>Target language</b>	<b>Category of idiom</b>
“But they have their tails in their mouths; and the reason is –” here the Mock Turtle yawned and shut his eyes.	“Aber den Schwanz haben sie im Maule, und der Grund ist” – hier gähnte die falsche Schildkröte und machte die Augen zu.	Literal idiom
Alice started to her feet, for it flashed across her mind that she had never before seen a rabbit with either a waistcoat pocket, or a watch to take out of it, and burning with curiosity...	sprang Alice auf; denn es war ihr doch noch nie vorgekommen, ein Kaninchen mit einer Westentasche und einer Uhr darin zu sehen. Vor Neugierde brennend...	Literal idiom
Alice did not at all like the tone of this remark...	Alice gefiel diese Bemerkung gar nicht...	Pure idiom
The Dormouse shook its head impatiently, and said, without opening its eyes.	Das Murmelthier schüttelte ungeduldig den Kopf und sagte, ohne die Augen aufzuthun.	Literal idiom
This seemed to Alice a good opportunity for making her escape; so she set off at once.	Dies schien Alice eine gute Gelegenheit zu sein, fortzukommen; sie machte sich also gleich davon.	Pure idiom
“Curiouser and curiouser!” cried Alice.	“Verquerrer und verquerrer!” rief Alice.	Literal idiom

In the analysis, there are 6 identified instances of translating idioms. In Table 1, the meaning of the source language is fully transferred into the target language. In comparison with the English original the German translation, the original text seems to be more stylistically and emotionally colored as it contains a higher number of idiomatic expressions “burning with curiosity” or “high time”, “at all”, “at once”, “took the opportunity” etc.

The examples of the next strategy, translating by communicative approach, are presented below in Table 2. This translation method attempts to render the exact contextual meaning of the original in such a way that both content and language are “readily acceptable and comprehensible to the readership” [3, p. 12].

Table 2

### Communicative translation

Source language	Target language	Category of idiom
“Keep your temper, said the Caterpillar.	“Sei nicht empfindlich,” sagte die Raupe.	Semi idiom
A bright idea came into Alice's head.	Dies brachte Alice auf einen klugen Gedanken.	Pure idiom
“That was a narrow escape!” said Alice.	“Das war glücklich davon gekommen!” sagte Alice.	Pure idiom
“That's none of your business, Two!”	“Das geht dich nichts an, Zwei!”	Pure idiom
It flashed across her mind...	...denn es war ihr doch noch nie vorgekommen...	Pure idiom

The next method that was applied in the translated version of “Alice in Wonderland” is transposition. The examples of idioms, rendered by this strategy, are presented below in Table 3.

Table 3

### Translation by transposition

Source language	Target language	Category of idiom
“What a pity it wouldn't stay!” sighed the Lory, as soon as it was quite out of sight.	“Wie schade, daß es nicht bleiben wollte!” seufzte der Papagei, sobald es nicht mehr zu sehen war.	Pure idiom

The strategy of transposition is applied when it is difficult to express the meaning of the idiomatic translation. In this case, the translator rendered the sense of the idiom in a more acceptable and simple phrase, which would be easy to perceive.

**Conclusions.** The examination of linguists` and researchers` studies confirmed the role and impact of the faithful rendering of phraseological units on English discourse. The article highlights the strategies that can be applied to translate phraseological units correctly. These are equivalence, calques, borrowing, literal translation, transposition, modulation, and others. Furthermore, the conducted research is based on the comparative method. The paper illustrates the strategies, applied by the translator of “Alice in Wonderland” – Antonie Zimmermann.

Thanks to the research, the use of strategies is analyzed in English and German. On the basis of comparison, there is a suggestion that these two languages have many similarities, both grammatical and lexical ones. Hence, it is a valuable shift in the area of research of phraseological units.

In sum, this paper contributes to further research on phraseological units, and exploration and plays a part in better awareness of such linguistic categories and their spheres of expression. Additionally, this paper would be useful for the research of the aforementioned notion while this phenomenon remains to be an issue of an adequate translation and there is a necessity to investigate it from all aspects of linguistics.

## REFERENCES

1. Кузенко Н. М. Навчальний посібник з курсу “Теорія та практика перекладу” The world of interpreting and translating: навч. посіб. Миколаїв: МДГУ, 2008 (URL:<https://anima4web.files.wordpress.com/2012/12/d0bad183d0b7d0b5d0bdd0bad0be-the-world-of-interpreting-and-translating.pdf>).
2. Adelnia A. Translation of Idioms: A Hard Task for the Translator: Theory and Practice in Language Studies, Vol. 1, № 7. Ishahan:2011. 879–883 pp. (URL: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol01/07/20.pdf>).
3. Ardhiani A. Translation strategies of idiomatic expressions in Laura Ingalls wilder’s Little House on the Prairie in Gjakolelono’s translation of Rumah Kecil Di Padang Rumput. PhD Thesis: 12211144028/ Anggun Ardhiani – 2018.98 pp."(URL:[http://eprints.uny.ac.id/57124/1/16\\_Anggun%20Ardhiani\\_12211144028\\_a%20thesis\\_57124-.pdf](http://eprints.uny.ac.id/57124/1/16_Anggun%20Ardhiani_12211144028_a%20thesis_57124-.pdf)).
4. Carroll L. Alice in Wonderland. Chicago: Volume One Publishing. 1998. 195 pp.(URL:[https://www.adobe.com/be\\_en/active-use/pdf/Alice\\_in\\_Wonderland.pdf](https://www.adobe.com/be_en/active-use/pdf/Alice_in_Wonderland.pdf)).
5. Carroll L. Alice's Abenteuer im Wunderland.Übersetzt von Antonie Zimmermann. Chicago: Volume One Publishing. 1998. 195 pp. (URL: <http://bilinguis.com/book/alice/de/en/>).
6. Hassan S. Strategies of translating idioms: Vol. 2, № 3. Lahore: 2014. 14–29 pp. (URL: <https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Strategies-Of-Translating-Idioms.pdf>).
7. Masimova L. Concept of phraseological units. Functional, structural and semantic classification of phraseological units: Azerbaijan, 2018. 11–14 pp. (URL: [https://www.academia.edu/37002187/CONCEPT\\_OF\\_PHRASEOLOGICAL\\_UNITS\\_FUNCTIONAL\\_STRUCTURAL\\_AND\\_SEMANTIC\\_CLASSIFICATION\\_OF\\_PHRASEOLOGICAL\\_UNITS](https://www.academia.edu/37002187/CONCEPT_OF_PHRASEOLOGICAL_UNITS_FUNCTIONAL_STRUCTURAL_AND_SEMANTIC_CLASSIFICATION_OF_PHRASEOLOGICAL_UNITS)).
8. Newmark, P. A Textbook of Translation (1). New York: Prentice Hall:1988. 293 pp.(URL:[https://www.academia.edu/25420034/A\\_TEXTBOOK\\_OF\\_TRANSLATION\\_Peter\\_Newmark](https://www.academia.edu/25420034/A_TEXTBOOK_OF_TRANSLATION_Peter_Newmark)).
9. Séguinot, C. (ed.) The Translation Process. Toronto: H.G. Publications, (1989). (URL: <https://www.worldcat.org/title/translation-process/oclc/22707616>).
10. Vinay, J.P. and Darbelnet. Stylistique comparée du français et de l'anglais: Méthode de Traduction. Paris: Didier. Translated and edited by J.C. Sager and M.J. Hamel as Comparative Stylistics of French and English: A methodology for Translation. Amsterdam and Philadelphia, PA: John Benjamins, V. 11, 1995. 51pp. (URL:[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/17199/mod\\_resource/content/1/09\\_Vinay\\_e\\_Darbelnet.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/17199/mod_resource/content/1/09_Vinay_e_Darbelnet.pdf)).
11. Wicaksono D., Wahyuni E. An analysis of the strategies used in translating idioms in Indonesia into English found in Indonesian legends: A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature and Linguistics, 3 (1),



45–55. Malang :2018.879-883 pp. (URL:[https://www.researchgate.net/publication/331871201\\_AN\\_ANALYSIS\\_OF\\_THE\\_STRATEGIES\\_USED\\_IN\\_TRANSLATING\\_IDIOMS\\_IN\\_INDONESIA\\_INTO\\_ENGLISH\\_FOUND\\_IN\\_INDONESIAN\\_LEGENDS](https://www.researchgate.net/publication/331871201_AN_ANALYSIS_OF_THE_STRATEGIES_USED_IN_TRANSLATING_IDIOMS_IN_INDONESIA_INTO_ENGLISH_FOUND_IN_INDONESIAN_LEGENDS)).

12. The Dictionary. (URL: <https://www.dictionary.com/browse/idiom>).

**Myroslava Fabian,**  
Doctor of Philology, Professor,  
Professor of English Philology Department,  
Uzhhorod National University  
<https://orcid.org/0000-0002-3351-1275>  
Uzhhorod, Ukraine

## **Anger emotion verbalization in English and Ukrainian ethnocultures**

### **Вербалізація емоції гніву в англійській та українській етнокультурах**

**Summary.** Contemporary linguistics is characterized by a thorough study of human emotions, which are inseparably connected with our everyday lives as well as our everyday activities. Anger belongs to one of the basic human emotions, and with the emergence of a new humanistic anthropocentric linguistic paradigm that pays more attention to the speaker and his/her psychology, linguists began to refer to the emotions in their works more often and started having a particular interest in them. Although lexical units remain the main means of anger verbalization, in both English and Ukrainian there are many other ways to express the emotion of anger. Each language has its own specific patterns of anger expression, developed due to the peculiarities of culture, etiquette and mentality of different ethnic groups. The present paper focuses on anger emotion verbalization by means of direct nomination, invectives, curses, exclamations, irony and sarcasm in both English and Ukrainian ethnocultures, depending on its components, types, causes and consequences, which differ, but also possess certain common characteristics in the languages under study. The main common feature of anger is that it is a strong, negative emotion, often having destructive consequences both for the one to whom it is directed, and for the one who feels it. It is natural for humans to express their emotions regardless of their nationality, age, sex, educational background, etc. However, the very forms of doing so, their meaning and direction have notable features and specificities in each individual culture. Representatives of different ethnicities do not always feel the same emotions in similar circumstances and situations, and as a result, emotional reactions and conditions that are natural to one nation may seem strange to the other one. This cultural peculiarity also affects communication.

Metaphors, idioms and phraseological units are often used in both English and Ukrainian to express various kinds of anger. The author dwells on all possible expressive means and stylistic devices to highlight their both role and function in anger emotion verbalization. The abovementioned language units are used in English and Ukrainian by their language bearers to pay regard to the external manifestations of internal experiences, to their assessment in terms of

*nonverbal communication as well as observing norms and rules of behaviour in corresponding societies. At the physiological level, the central organ associated with feelings is the heart, which on the spiritual level corresponds to the human soul. Negative and positive emotions are represented metaphorically by their comparison with the animal world, everyday realities and, especially in Ukrainian culture, with religious and demonic images. In this respect, much attention is paid to the analysis of different ways of anger emotion verbalization in English and Ukrainian and, correspondingly, in English and Ukrainian ethnocultures.*

**Key words:** *anger emotion, verbalization, English and Ukrainian, ethnoculture, anthropocentric paradigm, common and distinctive characteristics, comparison.*

**Анотація.** Сучасна лінгвістика характеризується посиленням дослідженням людських емоцій, що невід'ємно пов'язані з нашим повсякденним життям та діяльністю. Гнів належить до однієї з основних емоцій людини та з появою антропоцентричної мовної парадигми, яка приділяє значну увагу мовою та його/її психології, лінгвісти почали частіше звертатися до вивчення емоцій та виявляти більший інтерес до розробки цієї проблематики. Хоча лексичні одиниці залишаються головним способом вербалізації емоції гніву, в англійській та українській мовах існують і інші шляхи передачі емоції гніву. Кожна мова має свої особливі засоби відтворення гніву, що розвивалися в поєднанні з культурою, етикетом та менталітетом різних етнічних груп. Ця стаття торкається вербалізації емоції гніву за допомогою прямої номінації, лексики неофіційного стилю, іронії, сарказму тощо в англійській та українській лінгвокультурах, беручи до уваги її компоненти, типи, причини й наслідки, які в досліджуваних мовах відрізняються, але й мають спільні характеристики. Основна спільна риса гніву – це сильна негативна емоція, що часто призводить до деструктивних наслідків для того, на кого вона направлена, а також для того, хто її відчуває. Природним для людей виступає прояв емоції незалежно від їхньої національності, віку, статі, рівня освіченості тощо. Проте форми цього вираження, їхнє призначення та спрямування суттєво відрізняються та набувають специфічних рис у кожній окремо взятій культурі. Представники різних етносів не завжди однаково проявляють одні й ті ж емоції в подібних ситуаціях та обставинах, і як результат, реакції на емоції та умови, за яких вони відбуваються, для однієї нації можуть видатися зрозумілими, звичайними, тоді як для іншої – дивними, незрозумілими. Ця особливість культури впливає на процес спілкування.

Метафори, ідіоми та фразеологічні одиниці часто вживаються в англійській та українській мовах для прояву різних типів гніву. Автор розглядає усі можливі засоби їхнього вираження й стилістичні прийоми, щоб висвітлити їхню роль і функції для вербалізації емоції гніву. Указані мовні засоби вживаються в досліджуваних мовах їхніми носіями, щоб звернути увагу на зовнішні прояви внутрішнього досвіду, їхньої оцінки з точки зору комунікації, так само, як і отримання норм і правил поведінки у відповідних соціумах. На рівні фізіології, центральним органом, що поєднується з емоціями, виступає серце, котрому на духовному рівні відповідає душа людини. Негативні й позитивні емоції відображаються

метафорично в зіставленні з тваринним світом, реаліями сьогодення, а в українській культурі ще й з релігійними та демонічними образами. У цьому зв'язку, значна увага приділяється аналізу відмінних засобів вербалізації емоції гніву в англійській та українській мовах і, відповідно, англійській та українській етнокультурах.

**Ключові слова:** емоція гніву, вербалізація, англійська та українська, етнокультура, антропоцентрична парадигма, спільні та відмінні характеристики, зіставлення.

**Introduction.** World humanitarian science has accumulated a wealth of knowledge about the emotional world of humankind. There is no doubt that emotions are part of the structure of human consciousness and thinking, and that they are related to cognitive processes. Each emotion has its own characteristics, the catalogue of which forms the semiotics of human emotions. The latter are part of the natural development of the human race, and, for the most part, are universal and recognizable in all cultures.

*Anger* is considered to be one of the basic human emotions, and accordingly, a considerable number of research is devoted to the problem of verbal as well as non-verbal anger expression. However, in recent decades, not many scholars have studied the linguistic aspects of emotions in general, not to mention such an important emotional state as *anger*. Until recently, linguists paid attention only to the rational side of language, neglecting the fact that emotions influence our perception of the world, hence our verbal response to external stimuli. Some scholars recognize the existence of basic "core" emotions, others believe that every person constructs emotions from his/her life experience, thus emotion is a product of culture, socialization and learning.

The linguistic study of emotions emerged from a long-standing dispute between a group of linguists, namely Michel Bréal, Karl Bühler, Edward Sapir, Gustave Guillaume, Charles Bally, Jacobus van Ginneken and others. Scholars have disagreed on whether linguistics should focus on the emotional component of human verbal and non-verbal communication. Some of them (K. Bühler, E. Sapir, G. Guillaume) believed that cognitive function of language is the dominant one, for the most important and paramount task of any language is the exchange of relevant information between two speakers. Therefore, they excluded the study of the emotional component from language studies. Others (Ch. Bally, J. van Ginneken, M. Bréal) considered expression of emotions the main function of language.

Indeed, language is primarily used as a means of sharing relevant information and ideas, the rational processing of information and its subsequent use. However, all these processes cannot be realized without various kinds of feelings and emotions. Emotions, in one way or another, have

a huge impact on a person, and especially on his/her thinking, behaviour and verbal responses. Thus, emotion study cannot be a missing dimension of linguistics. This opinion was supported by Ch. Bally and D. Goleman.

Until the mid-seventies of the twentieth century, the problem of conceptualization, verbalization, and categorization of emotions was considered irrelevant. Its research had aroused more rejection than interest. Oxford University professor Jean Aitchison states that linguists are afraid of emotions and write almost nothing about them.

With the emergence of a new humanistic anthropocentric linguistic paradigm that paid more attention to the speaker and his/her psychology, linguists began to refer to the emotions in their works more often and started having a particular interest in such questions as: where did our emotions come from? Do they come from language, or from the speaker himself/herself? Do they exist in the form of concepts in the language itself, or are they concealed in the mind of the individual? Do they depend on the circumstances in which the act of communication takes place or on the situation?

Over the last few decades, more and more scholars have begun to attach considerable importance to the study of emotionality in language and speech. This change arises from the development of cognitive-communicative linguistics and anthropocentric approach to the analysis of linguistic phenomena.

**Methodology/Methods.** From the times of Ferdinand de Saussure and up to the present-day linguistics, in the analysis of vocabulary, the system-oriented approach was considered the most relevant, since language is a system with a certain structure, where all components are interconnected. In Merriam-Webster's Dictionary, a system is defined as a group of interacting or interrelated elements that act according to a set of rules to form a unified whole [11]. However, language is not an isolated system. To conduct a relevant and adequate research, one is to take into account extralinguistic factors, which influence the language. Any complex system contains elements with specific properties that are not characteristic of the system as a whole, but can be explained by culture, historical context or other aspects.

Moreover, lexical units cannot be analyzed without taking into account their relations with other lexical units, especially those which belong to the same group. Since the relations of the words partially influence and, in a way, determine the meaning of the word, semantic analysis aims to represent the meaning of each word not separately, but within the linguistic system, showing how the meanings of words in the language system are interconnected. Some of the most reliable methods that give the most valid results are componential and contrastive analyses. In componential

analysis the focus is directed at individual meanings of lexical units. The method presupposes analysis of the components of a word's meaning. Furthermore, it reveals the culturally important semantic features by which speakers of the language distinguish different words in one category. Contrastive analysis implies a detailed comparison of the structures of both related and non-related languages to reveal the features of sameness and difference in lexical units of two or more different languages. The main part of words denoting *anger* consists of emotional expressions. Emotional expressions (emotives) are “an effort by the speaker to offer an interpretation of something that is observable to no other actor” [5, p. 331]. If emotions are feelings caused by something, emotives are the expressions of the feelings through the use of language, specifically through constructions that explicitly describe emotional states or attitudes. To carry out the present research, the language material has been collected from different lexicographical sources [9–16], then thoroughly studied, analyzed and classified.

**Results and Discussion.** *Anger* is one of the most common and basic emotions. Yet, the feeling of anger has its peculiarities for every person and, most importantly, for every linguoculture. Various factors influence the development of certain patterns in expressing the emotion of *anger*, such as religion, climate conditions, geographical location, mentality and national character.

Undoubtedly, emotions are most dependent on individual perception. However, Anna Wierzbicka addresses the issue of the relationship between lexical units and cultural scripts [8]. In it, the author disagrees with the definition of an «anger scenario» proposed by M. Bemberg: «*Someone causes someone else to become angry*». She believes that such a characteristic of the emotional situation is based on the English cultural-specific term *angry*, which in other cultures may acquire other contextual colours, so it is not suitable for cross-cultural comparisons.

A. Wierzbicka believes that the «anger scenario» and the «sadness scenario» should be developed using the most neutral universal semantic primitives. Instead, she offers the following characteristic:

A. Someone did something bad to me

I felt something bad because of this

I wanted to do something to this person because of this

B. I did something (bad?) to someone else

this person felt something bad because of this

this person wanted to do something bad to me because of this

C. Something bad happened to me

I felt something bad because of this.

Ethnoculture contains the most significant results of the communicative experience of certain ethnicities and presents itself with a set

of material and spiritual values. As an important component of society existence, ethnoculture has a universal character, significantly influences social consciousness and the formation of social relations, and is reflected in speech [1, p. 296]. It is natural for humans to express their emotions regardless of their nationality, age, sex, educational background, etc. However, the very forms of doing so, their meaning and direction have notable features and specificity in each individual culture. Representatives of different ethnicities do not always feel the same emotions in similar circumstances and situations, and as a result, emotional reactions and conditions that are natural to one nation may seem strange to the other one. This cultural specificity also affects communication.

Although lexical units remain the main way of *anger* verbalization, in both English and Ukrainian there are many other ways of revealing it. Each language has its own specific patterns of *anger* expression, developed due to the peculiarities of culture, etiquette and mentality of different ethnic groups.

Metaphors are an essential part of human communication in any culture. A thorough study of anger metaphors has been carried out by Z. Kövecses, G. Lakoff and R. Gibbs. A summary of the conceptual metaphors associated with anger has been given by Z. Kövecses [3].

Idiomatic and phraseological units highlight the cause of *anger*, its intensity and duration, danger to others, etc.

The experience of human emotions is accompanied by physical changes, which are recorded in phraseological layer of vocabulary as a certain malfunction of the body parts, such as pause in work (*заціпеніти від обурення; be stupefied with rage*), performance impairment (*to see red; скрипіти зубами*) and abnormal functioning of organs or appearance (*почервоніти від люті; to explode with rage*).

Blood has a number of functions that are central to survival, including supplying oxygen to cells and tissues, providing essential nutrients to cells. This substance, a symbol of human life, is directly related to the changes in human behaviour and psychology, therefore it is often used to express various human emotions. Deviations from the norms of blood circulation reflect the peculiar manifestations of feelings (*кров застигає в жилах; to burst a blood vessel*).

The strength of the influence of unpleasant stimuli causes a certain duration of emotion, which is characterized by the corresponding external representation of emotion (*to burn with a low blue flame; відійти серцем*).

Metaphors, idioms and phraseological units are actively used in both English and Ukrainian to express various kinds of *anger*. Phraseological units, metaphors and idioms testify that for both English and Ukrainian



ethnicities it is common to pay regard to the external manifestations of internal experiences, to their assessment in terms of the functioning of organs or parts of the body [2, p. 130]. At the physiological level, the central organ associated with feelings is the heart, which on the spiritual level corresponds to the human soul. Negative and positive emotions are represented metaphorically by comparison with the animal world, everyday realities and, especially in Ukrainian culture, with religious and demonic images.

The «*anger is heat*» metaphor is based on the folk theory of its physiological effects, according to which increased body heat is its major effect. The folk theory also maintains that agitation is an important part of the insanity model. According to this view, people who are insane are unduly agitated – they go wild, start raving, flail their arms, foam at the mouth, etc. Correspondingly, these physiological effects can stand, metonymically, for insanity. One can indicate that someone is insane by describing him as foaming at the mouth, raving, going wild, etc.» [3, p. 20].

In English, it is common for responsibilities to be metaphorized as burdens. «There are two kinds of responsibilities involved in the folk model of anger that has emerged so far. The first is a responsibility to control one's anger. In cases of extreme anger, this may place a considerable burden on one's 'inner resources'. The second comes from the model of retributive justice that is built into our concept of anger; it is the responsibility to seek vengeance. What is particularly interesting is that these two responsibilities are in conflict in the case of angry retribution: If you take out your anger on someone, you are not meeting your responsibility to control your anger, and if you don't take out your anger on someone, you are not meeting your responsibility to provide retribution» [3, p. 27].

Our language material analysis has shown that there are general metaphors, idioms and phraseological units that apply to *anger* as well as to some other emotions, which are commonly used in comprehending and speaking about the emotion under study:

– *Anger is a hot fluid in a container, physical annoyance (to be filled with anger; to be full of ire; to contain anger; to burst a blood vessel; gathering exasperation; to be flooded with fury; to explode/blew up with rage; fury bubbles/boils up inside smb to blow off steam; to keep it in; to bottle one's anger up, to be trapped in a cage of anger; to put smb. in a cage of anger; to go too far in one's anger; to take up a position of antagonism; to stand in antagonism; to fly into a rage; to be in a state of anger; he's a pain in the neck; smth.)*. In Ukrainian, these are *кров закипає в жилах; сповнитись/переповнитись люттю; тримати в собі зло; важким духом дихати; вогнем дихати; вогнем плюватися; парадим*

з вух іде; набратися злості; луснути зі злості (з серця); надутись, як півтора нещастя; по парі пізнати, чим серце кипить; захлинатись/утопати від злоби; кипіти від люті; налитись/сповнитись люттю, впасти в гнів; впасти в ярість; зайти за межу; діяти/довести до краю; довести до сказу/люті; виводити з рівноваги; виводити з терпцю; зводити з розуму.

– *Anger is fire (to fuel anger; to stir up rage; anger fades; to spit fire; to get hot under the collar; to do a slow burn; to be burning with ire; to be lit with fury; fury burns inside smb.; more heat than light; to burn with a low blue flame; to kindle wrath; to be consumed with anger; to go red with rage; a heated argument; hothead/fire spitter).* In Ukrainian, спалах гніву; погарячкувати; зробити щось згарячу; потрапити під гарячу руку; розпекти душу/серце; гнів спалахує; гнів вищує; пекучий/огненний гнів; погасити полум'я люті; спалахнути/зайнятися люттю; роздмухати (в комусь) лобу.

– *Anger is insanity (to get mad; insane rage; to calm smb's irritation; to be apoplectic with fury; senseless rage; to not see straight; to have a conception; to drive one up a wall; to be blind with rage; to see red; to purge choler; to throw a tantrum; to get hysterical; to drive smb. crazy; fit to be tied; to be foaming at the mouth; to go berserk; to go out of one's mind; to go bonkers with anger).* In Ukrainian, angry person as well as his/her deeds is described as безтямний/божевільний/шалений/ гнів; сказитись/обезуміти/оскаженити від люті; скреготати зубами; рвати й метати; не тямити себе; бути не в собі; напад роздратування; аж піна з рота.

– *Anger is an opponent in a struggle (to quell ire; to struggle with anger; to surrender to smb's anger; to appease anger; to repress vexation; to be hit by fury; to brave smb's wrath; to flee from smb's wrath; rage pierces smb.).* To overcome it, in Ukrainian we use поборолювати гнів; стримати/приборкати/подолати гнів; контролювати гнів, пересилити злість; стримувати сказ.

– *Anger is a dangerous animal, or angry person's behaviour resembles the one of a dangerous animal (to bread resentment; to provoke indignation; to howl with rage; to control anger; insatiable anger; like a red flag to a bull; to get smb's hackles up; to unleash anger; to smooth someone's ruffled feathers; all bark and no bite; to arouse anger; unrestrained fury; to be torn by rage; to be like a bear with a sore head; to be as mad as a hornet; to be out for blood; to jump down one's throat).* Angry person's behaviour is revealed in Ukrainian by means of phrases не клади в рот руки, бо відкусить; ледве від сімох віддавкався; птичка невеличка, та пазурі гострі; гадюка як не вкусить, то засичить; злий як собака; колеться, як їжак; беззуба лють; скажена лють; хижа лють; лють знаходить/нападає на когось).

– *Anger is a burden (to bear resentment; to carry your anger around with you; to feel the weight of smb's displeasure; to be a chip in one's shoulder; to be free from outrage; to let anger out; to release anger; to get it off one's chest).* The corresponding meanings in Ukrainian are: *носити зло на серці/в душі/в умі; бути охопленим несамовитістю; гнів/зло лежить на серці/на душі).*

Some minor metaphors associated with *anger* include:

– *Anger as a natural force, a feature of everyday reality and divine force (to storm into the room; a tide of anger and retribution will spill out into the night; a storm is brewing; a wave of indignation spread throughout the empire; stop awakening the volcano from its dormant state).* In Ukrainian, *кидати/вергати/метати громами; метати блискавки; шквал/хвиля обурення, у сердитого і коліна гострі; серце з перцем, а душа з часником; показати, де раки зимують; злий як чорт/дідько; гнівити бога; праведний/божий гнів; Ірод лютий; з пекла родом; бісом дивитися; біситься).*

– An angry person as a (mal)functioning machine (*sparks went from her eyes; it really got him going; to fly off the handle; to blow a gasket; to bent out of shape*). It corresponds to *іскри з очей летять; з'їхати з катушок; труситись від (з) гніву; труситись/дрижати від (з) пересердя; вибухати гнівом/люттям* in Ukrainian.

According to the basic ethnocultural model of *anger*, injustice leads to it, and finally to revenge, which is a tool of *anger* prevention. *Anger* is aimed at getting revenge. Furthermore, warnings and threats are also considered to be expressions of *anger* in both English and Ukrainian (*If I get mad, watch out! Don't get me angry, or you'll be sorry. You are a dead man. I'll tell my mom on you! Don't look at me like that unless you want a thick ear. Ти пошкодуєш, що зв'язався зі мною. Я тобі зараз покажу, де раки зимують! Ну, начувайся! Ти в мене ще отримаєш!*).

Depending on who the *anger* is aimed at, it can be expressed with the use of obscene language, invective vocabulary, exclamations, euphemisms. The use of words and expressions implicating in their semantics the intention of the speaker to humiliate the addressee or a third party already contains a certain component of retribution. Invective is abusive, reproachful, or venomous language used to express blame or censure; a form of rude expression or discourse intended to offend or hurt. The most common invectives in English and Ukrainian ethnocultures are:

– *Zoonyms (pig, mother-hen, chicken-liver, filthy animal, bitch; свиноتا, півень обскубаний, худобина, скотина, пацюк, гадюка, заяча душа, свиняче рило, кнур).*

– *Family related and demonic insults (bastard, whoreson, son of a bitch, bantling; сучий син, байстрюк, дідько/чорт/біс лисий, потерча,*

*чорт, гаспид, біс, антипко, антихрист, лізе поперед батька в пекло, трясця твоїй матері, іди до сраки).*

– Sexual insults (*adulterer, whore, harlot, cuckold; гімнюк, засранець, гімно собаче*).

– Intellectual insults (*idiot, half-wit, moron, brainless; дурень, бовдур, недоумок, вар'ят, дурило, клепки немає*).

Exclamations in English and Ukrainian are most often used for expressing *anger* and irritation caused not by someone in particular, but by circumstances or destiny itself, for instance *gosh!* (euphemism for *God*) *Heaven! Heck!* (euphemism for *hell*) *Argh!*; *дідько, чорт, що за чорт, лишенько, якого біса, до дідька, чорт забирай*.

In English, subjunctive mood can serve for *anger* expression aimed both at a particular person or group of people, and at life, destiny as well as circumstances in general (*Curse be on him! Damn! God damn it! God curse him! May he die miserably!*).

Irony and sarcasm are one of the most characteristic features of both English and Ukrainian ethnoculture forms of *anger* expression. They enable the speaker to express it indirectly, since the direct expression of negative emotions is described as a sign of weakness, egoism, tactlessness, and ignorance. For irony, intonation is often more important than verbal representation of the thought. The ironic tone of voice is typically characterized by a strong intonation, slow tempo, and falling intonation. The expression of *anger* through curses is typical of Ukrainian culture, creating a stereotype of speech behaviour and reflecting the specific nature of national consciousness. The most common components of curses include:

– Wishes of untimely, prolonged, dishonourable or painful death (*щоб вас лиха година ще до вечора забрала; щоб ти в пекельному вогні конав; бодай би тебе вовки з'їли; щоб над тобою круки крякали; щоб ти зозулі не чув; щоб тебе земля з вогнем і димом проковтнула; щоб тебе земля по смерті із гробу викинула; щоб тебе домовина взяла; щоб тебе вперед п'ятами понесли; черви б тебе поїли; нехай тебе кров нагла залл'є; щоб над тобою сонце не сходило; щоб ти на Страшній Суд не встав*).

– Wishes of long life with various illnesses and misfortunes (*дай ти Боже вік, а здоров'я – ніт; довгого тобі життя і страшнішого від смерті; щоб на тебе хвороби та стогнати; хай тебе хиндя (лихоманка) потрясе; щоб тебе трясця вхопила; тисячу болячок тобі в печінку*).

– Wishes of physical destruction of the interlocutor (*щоб ти лопнув; щоб ти скис; спух би с як бубен; щоб тобі повикручувало*).

– Curses associated with gods, demons, spirits or forces of nature, associated in folk culture with divine or demonic punishment (*бодай*

*тебе буря вивернула; щоб тебе блискавка запалила; щоб ти в росі втопився; щоб тебе громом убило, а вітром попіл розвіяло; щоб ти крізь сонце пройшов; Перун би тя трафив; щоб на тебе Див прийшов; чорти б тебе взяли).*

– Wishes of bad luck, misery, misfortune (*щоб за тобою лиха доля зналась; щоб доброї не знали долі; гонило би тобою, як вітер лихом; хай поб'є тебе нагла година; щоб ти не знав ні вдень, ні вночі покою*).

– Wishes of poverty, bankruptcy, destruction or damage to the property (*щоб тобі ні кола, ні двора; бодай тобі пусто було; нужда би тя побила*).

Pseudo-curses (*щоб тобі руки лопатками назад повикручувало; щоб тобі голову назад потилицею вивернуло; щоб тебе кров не гріла*) and curses with the negative particle "не" (*щоб тебе чорти не взяли*) diminutive suffixes (*шлячок би тебе трафив; най на тебе годинонька лиха найде*) and words (*хай тебе холера ясна візьме; шляк би тебе ясний трафив*) are also common in the Ukrainian language. They enable the speaker to unload without causing damage to the interlocutor.

Another way to relieve emotional tension is to replace the second person with a third person pronoun. Thus, negative wishes are directed not at the interlocutor, but at the object, action or situation related to him/her (*кров би залила ту вашу правду*).

**Conclusions.** In our study, *anger* as one of the basic human emotions is revealed and verbalized by various means, such as direct nomination, invectives, curses, exclamations, irony and sarcasm in both Ukrainian and English ethnocultures, depending on its components, types, causes and consequences, which differ, but also possess certain common characteristics. The main common feature of *anger* is that it is a strong, negative emotion, often having destructive consequences both for the one to whom it is directed, and for the one who feels it. Yet, the prevailing ways of conveying the *anger* emotion in two languages are different.

In the English language, there are more lexical units for direct nomination of anger emotion. With the help of lexical units in the English language, one can express more elements of the semantic concept of anger, their types and subtypes, and characteristics. The element of retribution in the English notion of anger is much more important than in the Ukrainian one. Representatives of the English ethnoculture are much more inclined to express *anger* indirectly than the ones of the Ukrainian ethnoculture. One of the peculiarities of the English language is the usage of subjunctive mood for *anger* expression in the form of curses and wishes of bad luck, poor health or death. For the English ethnoculture, it is more common to direct *anger* at a particular person or group of people. The relatively free use of profanity is characteristic of the entire English-speaking world. Numerous facts indicate that the English, Irish, Australians, Americans

quite freely use swear words (*hell, bloody hell, bastard, shit, and even fuck* together with its derivatives – *fucker, fucking, fuck off, fuck about, fuck over, fuck-up*, etc.), in a friendly communication of equal interlocutors, often regardless of their educational level, social status, age or sex. In the English culture, the positive properties of *anger* such as the triumph of justice are manifested much more often than in the Ukrainian one.

In the vocabulary of the Ukrainian language there are less lexical means of *anger* manifestation. Different degrees of emotion intensity are often expressed by diminutive and augmentative suffixes (*роздратування – роздратуваннячко; гнів – гнівщице, гнівисько*). Derivatives with various affixes can also reflect different peculiarities and components of *anger*, such as completeness or incompleteness of an action, duration and motivation of feeling. It is more common for the Ukrainians to express *anger* in more direct ways, such as direct nomination, exclamations and invectives, curses. The Ukrainian ethnoculture is characterized by a higher degree of emotionality, which, especially in the case of *anger* emotion, is more or less openly expressed by all kinds of people. Thus, representatives of the Ukrainian ethnoculture are more sensitive to the usage of the profanities and invectives. The use of obscene language is still considered to be a manifestation of ignorance and bad manners, although under the influence of globalization, culture is developing rapidly, and this indicator is constantly changing. In addition, there are gender stereotypes, according to which women are much less likely to use profanities. The element of revenge is practically absent from official definitions of *anger*. However, it is still present in the cultural tradition of the Ukrainians. Often revenge is expected not from a wronged person, but from mystical, divine or demonic essences and spirits of nature. This is shown in one of the peculiarities of the Ukrainian *anger* expression called curses.

*Anger* emotion verbalization gives possibilities for getting acquainted with both means and functions of language units within the system and structure organization of English and Ukrainian as well as their practical application by the language and at the same time culture bearers.

The prospect for further study lies in the necessity to highlight how *anger* emotion may express itself in some other both related and unrelated languages as well as corresponding ethnocultures.

## REFERENCES

1. Вечірко Р. М. Українська та зарубіжна культура: навч.-метод. посіб. / Р. М. Вечірко, О. М. Семашко та ін. К.: КНЕУ, 2003. 367 с.
2. Дюська А. Фразеологізми на позначення емоцій як засіб вираження українського менталітету/ *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : Філологія (мовознавство). 2012. Вип. 16. С. 128–131.

3. Kövecses Z. *Metaphors of Anger, Pride, and Love: A Lexical Approach to the Structure of Concepts*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1986. 147 p.
4. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. London: The University of Chicago Press, 2003. 276 p.
5. Reddy W.M. *Against Constructionism: The Historical Ethnography of Emotions*. *Current Anthropology*, 1997. P. 327–351.
6. Russell J. A., Fernández-Dols J. M., Wellenkamp J. S. *Everyday Conceptions of Emotion: An Introduction to the Psychology, Anthropology and Linguistics of Emotion*. Almagro: Springer Science & Business Media, 2013. 585 p.
7. Wierzbicka A. *Semantics, Culture and Cognition. Universal Human Concepts in Culture Specific Configurations*. N. Y.: Oxford University Press, 1992. 487 p.
8. Wierzbicka A. *A response to Michael Bamberg // The Language of Emotions. Conceptualization, Expression, and Theoretical Foundation*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1997. P. 227–232.

### LEXICOGRAPHICAL SOURCES

9. Cambridge Dictionary Online – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://dictionary.cambridge.org/>
10. Longman Dictionary of Contemporary English Online – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.ldoceonline.com/>
11. Merriam-Webster's Learner's Dictionary – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://learnersdictionary.com/>
12. Oxford Dictionary Online – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.oxforddictionaries.com/>
13. *Shakespeare's Insults: A Pragmatic Dictionary* / Nathalie Vienne-Guerrin. – London: Bloomsbury Publishing, 2016. 512 p.
14. *The Oxford Thesaurus: An A-Z Dictionary of Synonyms* / Laurence Urdang. – Oxford University Press 1991. 1042 p.
15. Академічний тлумачний словник української мови – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://sum.in.ua/>
16. *Фразеологічний словник української мови* [уклад. В. М. Білоноженко]. К. : Наук, думка, 1993. 984 с.



*Нармін Яшар кизи Фатуллаєва,*  
аспірантка кафедри англійської філології,  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
<https://orcid.org/0009-0008-3738-7858>  
м. Івано-Франківськ, Україна

## **Іронія як комунікативно-прагматична суперстратегія псевдо ввічливості**

### **Irony as a communicative and pragmatic superstrategy of mock politeness**

**Анотація.** Стаття присвячена дослідженню іронії як складного лінгвістичного феномена, який вирізняється комплексною структурою і семантикою. У сучасному мовознавстві дослідження іронії виходить за межі літературних творів і стає предметом вивчення через призму її ролі в повсякденному спілкуванні. Авторка статті приділяє особливу увагу категорії псевдоввічливості і її ролі в комунікативній парадигмі, особливо в контексті постмодерністської прози, де діалогічне мовлення персонажі характеризують складністю, алегоричністю й іронією. У статті проведено докладний аналіз іронії як комунікативно-прагматичної суперстратегії псевдоввічливості в англійському мовленні. Розглянуто різні псевдоввічливі стратегії й тактики, які використовують персонажі постмодерністської прози для досягнення різноманітних комунікативних інтенцій під час спілкування, оскільки це допомагає розкрити багатогранний характер сучасного спілкування. Особлива увага приділена ролі контексту для розуміння іронії. Виявлення інтенцій мовця й правильне розуміння іронічного висловлення вимагають урахування не тільки лінгвістичних, а й культурологічних, психологічних і філософських аспектів. З'ясовано, що іронія є важливим елементом сучасного спілкування, і розуміння її призначення й виражальних засобів є важливим для успішної комунікації в сучасному суспільстві. Іронія є стратегічним способом вираження мовця, спрямованого на досягнення конкретних комунікативних інтенцій. Іронію використовують із огляду на різні обставини, такі як жартування, вираження незгоди, насмішка й т. д., і досягають за допомогою різних засобів. Але кожне іронічне висловлення призначене стверджувати протилежне тому, що було сказано. Контекст відіграє основну роль у визначенні іронії, а іронічні висловлення, вилучені з контексту, втрачають свою ілюквативну силу й не мають впливу на слухача. Дослідження іронії як комунікативно-прагматичної категорії сприяє кращому розумінню мовленнєвої практики і її впливу на спілкування.

**Ключові слова:** іронія, іронічне висловлення, псевдоввічливість, псевдоввічлива стратегія, псевдоввічлива тактика.

**Summary.** *The article explores irony as a complex linguistic phenomenon characterized by intricate structure and semantics. In contemporary linguistics, the study of irony extends beyond literary works and becomes a subject of examination through the lens of its role in everyday communication. The author of the article places special emphasis on the category of mock politeness and its role in the communicative paradigm, particularly in the context of postmodern literature where dialogues of characters are marked by complexity, allegory, and irony. A comprehensive analysis of irony as a communicative and pragmatic superstrategy of mock politeness in the English language is conducted in the article. Various mock politeness strategies and tactics employed by characters in postmodern fiction to achieve diverse communicative intentions during interactions are discussed, highlighting the multifaceted nature of contemporary communication. Special attention is paid to the role of context in understanding irony. Recognizing the speaker's intentions and correctly comprehending ironic utterances necessitates consideration of not only linguistic but also cultural, psychological, and philosophical aspects. It is elucidated that irony is a significant element of modern communication, and understanding its purpose and expressive means is crucial for successful communication in contemporary society. Irony serves as a strategic means for speakers to convey specific communicative intentions. Irony is used in various circumstances, such as humor, expressing disagreement, mockery, etc., employing diverse means to achieve these ends. However, every ironic utterance is designed to assert the opposite of what is stated. Context plays a pivotal role in determining irony, and isolated ironic utterances lose their illocutionary force and have no impact on the listener. The investigation of irony as a communicative and pragmatic category contributes to a better understanding of linguistic practice and its influence on communication.*

**Key words:** *irony, ironic utterance, mock politeness, mock politeness strategy, mock politeness tactics.*

**Вступ.** Іронія, як лінгвістичний феномен, завжди привертала увагу лінгвістів, завдяки своїй складній структурі й семантиці. У сучасному мовному контексті іронія виходить за межі літературних творів і стає ключовим елементом спілкування й взаємодії в суспільстві. Водночас, категорія псевдоввічливості стає невід'ємним складником комунікативної парадигми, особливо в контексті постмодерністської прози, де мовлення персонажів відзначається складністю, алегоричністю й іронією.

Псевдоввічливі стратегії і тактики діалогічного мовлення персонажів постмодерністської прози є складними психолінгвістичними явищами, які потребують детального аналізу й інтерпретації. Сприйняття й розуміння цих стратегій вимагає не лише лінгвістичних, але й культурологічних, психологічних і філософських підходів.

У пропонованій статті здійснено аналіз іронії як комунікативно-прагматичної суперстратегії псевдоввічливості в художніх текстах сучасної англійської мови, а також визначено парадигму стратегій і тактик діалогічного мовлення персонажів і їх взаємодію з іншими псевдоввічливими стратегіями.

Актуальність дослідження зумовлена доцільністю всебічного аналізу іронії в контексті псевдоввічливих стратегій і тактик діалогічного мовлення персонажів посмодерністської прози, оскільки це дозволяє розкрити багатоаспектний характер сучасного спілкування.

Метою статті є виявлення загальних закономірностей використання іронії як комунікативно-прагматичної суперстратегії псевдоввічливості з урахуванням особливостей стратегій і тактик її вираження в художніх текстах сучасної англійської мови.

**Методологія та методи дослідження.** У статті використано метод теоретико-концептуального аналізу для критичного аналізу концепцій і дефініцій, наявних в українському й зарубіжному мовознавстві стосовно іронії як комунікативно-прагматичної стратегії, який допоміг проаналізувати різноманітні підходи до вивчення іронії і її ролі в комунікації, а також визначити ключові концепції й ідеї, які формують основу для нашого дослідження. Метод суцільної фіксації діалогічного мовлення персонажів із художніх текстів сучасної англійської мови забезпечив надійність і достовірність результатів дослідження. Метод комунікативно-прагматичного аналізу іронічних висловлень на наявність псевдоввічливих стратегій і тактик допоміг зрозуміти, як комунікація впливає на дії, рішення й взаємодію учасників спілкування в прагматичному контексті. Метод контекстуального аналізу передбачає наявність деякого контексту, в якому вивчаємо й аналізуємо використання псевдоввічливих стратегій і тактик, а також визначаємо вплив цього контексту на сприйняття й інтерпретацію іронічних висловлень.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сучасному мовознавстві дослідження іронії репрезентовано працями таких науковців, як Ю. О. Гарюнова, Л. Я. Гнатюк, О. М. Калита, І. В. Кропивко, Н. В. Ланчуковська, О. О. Потебня, І. Ю. Шкіцька, Г. В. Яновська, П. Браун, П. Г. Грайс, А. Катлер, Дж. Ліч, Д. К. Мюке, С. Левінсон, Н. Д. Нокс, Д. Спербер, однак досі немає єдиного загальноприйнятого визначення іронії, що призводить до розмаїтості поглядів і тлумачень цього явища серед учених і робить іронію складним об'єктом дослідження, який вирізняється комплексністю й семантичною багатозначністю. Так, іронію розглядають як відхилення від мовного коду для передавання (імпліцитно) небажаних повідомлень [10; 14]; як значеннєву невідповідність, відхилення від принципу кооперації [2, с. 6]; як метакомунікативну здатність визначати інтенції мовця на основі його висловлень [15]; як когнітивну якість, яка полягає в необхідності відображення попереднього когнітивного сприйняття в лінгвістичній формі [11]; як непряме заперечення [9]; як реакцію адресата на маніпулятивну тактику підвищення значимості

співрозмовника [3, с. 214]; як спосіб сказати якнайменша, маючи на увазі якнайбільше [8, с. 40]; як приховану стратегію для збереження «обличчя» [6, с. 221]; як спосіб вираження критики, коли адресат розуміє образливий зміст опосередковано, за допомогою імплікатур [12, с. 82]; як прагматичний засіб висловлення негативної оцінки імпліцитно [1, с. 136].

На нашу думку, іронія є добре продуманою стратегією комунікації, обраною мовцем із метою досягнення задуманої реакції з боку адресата. Її мета не передбачає заплутати слухача; навпаки, її мета полягає в тому, щоб адресат усвідомив комунікативні інтенції мовця. Відмінність між тим, що мовець говорить, і тим, що він має на увазі, може створювати труднощі в процесі комунікації. Однак спільна інформованість учасників сприяє взаєморозумінню. Адресат повинен ідентифікувати інтенцію, яку імплікують за допомогою іронії.

У нашому дослідженні ми розглядаємо іронію як комунікативно-прагматичну суперстратегію псевдоввічливості, яку використовують для вираження комунікативних інтенцій, які відрізняються від літерального або очевидного змісту висловлення. З такого погляду іронію використовують задля досягнення різноманітних цілей комунікації: вираження критики, приховування незгоди чи роздратування й т. д. У межах іронії як суперстратегії псевдоввічливості ми виділяємо такі стратегії, як: іронічна згода, фейковий ентузіазм, нещирі компліменти й подяка, надмірна ввічливість і офіційність, завуальована образа й ін. Розглянемо деякі з них.

*Стратегія іронічної згоди* в контексті комунікації полягає в тому, що мовець іронічно виражає згоду чи підтримку, хоча його справжні переконання або наміри можуть бути протилежними. Цю стратегію використовують із метою збереження гармонії в спілкуванні й уникнення конфлікту. Наприклад:

(1) *I said, 'Newman repeated slowly,' how do you know he's fled the country?'* (2) *'Well, Buckmaster gave the order. Check with airports, seaports. Show his photograph. Only to top security personnel, of course.'* (3) *'Ofcourse!' Newman interjected ironically. 'Do get to the point of what I asked.'* (4) *'Jim Corcoran at London Airport made discreet enquiries. Found a girl with a good memory who remembered him checking in early this morning for a flight to Brussels. Appeared to have a girl with him. From the description Corcoran obtained I'm afraid it could be Paula Grey...'* (5) *'Makes sense,' Newman commented. 'Makes sense!'* [7].

У наведеному тексті Ньюмен і його колега обмінюються інформацією й своїми власними думками щодо розслідування можливої втечі підозрюваного з країни. Розглянемо текст з погляду псевдоввічливості більш детально. У висловленні (1) фраза «*repeated slowly*» може

означати, що мовець намагається натякнути слухачеві, що той не розуміє очевидних речей. У висловленні (2) фраза «*of course*» означає, що адресат мав би вже володіти інформацією, однак, мовець натякає, що, ймовірно, адресат не знає всіх фактів. У висловленні (3) повторення фрази «*of course*», використання знаку оклику й фрази «*interjected ironically*» означає, що Ньюмен реагує на попереднє висловлення досить іронічно, натякаючи на те, що інформація у висловленні (2) є очевидною чи зайвою. У висловленні (3) використання фрази «*do get to the point*» вказує на те, що Ньюмен бажає отримати відповідь, приховуючи свою нетерплячість й незадоволення. У висловленні (4) мовець описує низку дій, однак фраза «*discreet enquiries*» і повтор фрази «*of course*» підкреслюють, що адресат мав би очікувати такий результат. У висловленні (5) повтор фрази «*makes sense*» можна розглядати як спосіб висміювання очевидності ситуації. Фраза «*commented*» також вказує на те, що Ньюмен говорить іронічно.

Аналіз наведеного діалогу засвідчив використання стратегії іронічної згоди. Персонажі використовують ввічливі висловлення, приховуючи свої справжні інтенції за допомогою тактики прихованого роздратування, задля збереження офіційного стилю спілкування й професіоналізму.

*Стратегія конверсаційних імплікатур* спрямована на розуміння й аналіз підтексту імплікатур, які виникають під час спілкування й взаємодії між учасниками комунікації, і є важливим інструментом у спілкуванні, оскільки дозволяє виразити нюанси мовленнєвої комунікації й досягти бажаних комунікативних інтенцій. Цю стратегію використовують для досягнення різних цілей, таких як уникнення конфлікту, маніпуляція й підвищення ефективності спілкування. Наприклад:

(1) 'Have you been to the hospital?' asked Jenny. (2) 'Don't fuss, Jen,' Cassie said. 'It's perfectly O.K. It just aches a bit, that's all. And I didn't knock myself out, you know. Just bashed my cheek a bit.' (3) 'A bit?' retorted Jenny ironically. (4) 'Let me know when you really hurt yourself, won't you?' [13].

У наведеному тексті Кессі й Дженні обговорюють травму Кессі. Під час розмови виникає напруга, оскільки Кессі намагається применшити серйозність травми, а Дженні навпаки є дуже стурбованою й висловлює деякі сумніви. Розглянемо текст з погляду псевдоввічливості більш детально. У висловленні (1) Дженні виражає справжню стурбованість щодо самопочуття Кессі. Зважаючи на контекст й відносини між персонажами, варто зазначити, що Дженні вважає, що Кессі не розповіла їй правду про свою травму. У висловленні

(2) використання фрази «*Don't fuss*» вказує на те, що Кессі намагається уникнути надмірної стурбованості Дженні. Описуючи свою травму як «*It just aches*» і «*I didn't knock myself out*», а також повторюючи фразу «*a bit*», Кессі мінімізує серйозність ситуації. Висловлення (3) є яскравим прикладом використання іронії. Повторення фрази «*a bit*» у вигляді запитання демонструє неприйняття Дженні версії Кессі і, таким чином, Дженні намагається дізнатися правду. Висловлення (4) на перший погляд є ввічливим проханням надати інформацію, але воно містить скептицизм і недовіру. Дженні намагається приховати таким чином свою справжню інтенцію – бажання, щоб Кессі була з нею відвертою.

Аналіз наведеного діалогу засвідчив використання персонажами стратегії конверсаційних імплікатур за допомогою тактик мінімізації, надання селективної інформації й прихованого вираження сумніву. Персонажі використовують ввічливі висловлення, приховуючи свою справжню інтенцію, думки й почуття.

*Стратегія фейкового ентузіазму* в комунікації полягає у вираженні інтенсивного зацікавлення, позитивного ставлення або ентузіазму щодо чогось, навіть якщо це не відповідає справжнім почуттям мовця. Цю стратегію використовують із метою підтримки ввічливого тону під час спілкування, створення позитивного враження або підсилення позитивної динаміки в розмові, а також задля збереження гармонії в спілкуванні чи досягнення деяких комунікативних інтенцій. Наприклад:

(1) *Alex Household gave a twisted smile and announced ironically, 'Right, here we go. Tonight will be the climax of my career. Twenty-three years in the business has all been the build-up for this, as I take on my most challenging role ever – bloody prompter!'* (2) *'Come on, Alex. It's not so bad, it's –'* (3) *'Isn't it? What do you know about how bad it is?'* (4) *Charles retreated under this assault. 'I just meant... Never mind. Back to what I said first – break a leg.'* (5) *'I should think that will be the very least I will break,' said Alex Household, and walked towards the stage* [5].

У наведеному тексті відбувається розмова між Алексом і Чарльзом. Алекс дещо розчарований своєю роллю на заході, а Чарльз намагається його заспокоїти. Розглянемо діалог з погляду псевдоввічливості більш детально. У висловленні (1) Алекс проявляє досить позитивне («*gave a twisted smile*») й захопливе ставлення до майбутнього виступу, використовуючи фрази «*climax of my career*» і «*the most challenging role ever*». Він використовує тактику перебільшення, щоб зазначити важливість заходу. Однак, використання фрази «*bloody prompter*» протиставляється з проявом ентузіазму, викриваючи справжні почуття Алекса – він засмучений. У висловленні

(2) Чарльз намагається ввічливо зменшити негативізм Алекса, зазначаючи що це не так вже й погані *«It's not so bad»*. У висловленні (3) Алекс надмірно акцентує на негативних аспектах ситуації за допомогою риторичного запитання *«Isn't it?»*, проявляє свій скептицизм і знівельовує спроби Чарльза підбадьорити його. У висловленні (4) використання фрази *«never mind»* й ідіоми *«brake a leg»* вказує на те, що Чарльз продовжує підтримувати Алекса. У висловленні (5) відповідь Алекса *«that will be the very least I will break»* демонструє його очікування, що має трапитися щось гірше.

Аналіз наведеного діалогу засвідчив використання стратегії фейкового ентузіазму. За допомогою тактики перебільшення й перекручення значення слів головний герой намагається виразити своє справжнє ставлення до ситуації, використовуючи водночас ввічливі висловлення.

*Стратегія надмірної офіційності* передбачає використання надмірно офіційного мовлення чи стилю, які виходять за межі стандартних норм ввічливого спілкування. Цю стратегію використовують із метою збереження «обличчя», створення відстані між співрозмовниками, уникнення особистих чи неприємних тем. Наприклад:

(1) *'Confound you, Theda! Very well, then, you shall have it plain. Keep that head of yours well hidden, or I shall not be answerable for the consequences!'* (2) *'I thank you for the warning, sir,' Theda said demurely, 'and will hope to be forgiven for so wantonly playing the temptress.'* (3) *'What you're tempting me to at this moment, my good girl, has very little to do with passion!'* declared Benedict roundly. (4) *Theda gurgled. 'Very well, I shall desist, and thank you instead. For you have raised my spirits immeasurably.'* (5) *'I am happy to have afforded you amusement, ma'am,' he said ironically, and turned in at the gates of the Lodge.'* [4]

У наведеному тексті відбувається розмова між Тедою і Бенедиктом, яка містить елементи погрози й іронії. Розглянемо діалог з погляду псевдоввічливості більш детально. У висловленні (1) фраза *«Confound you»* вказує на те, що мовець дещо роздратований, а фраза *«Keep that head of yours well hidden»* містить завуальовану погрозу. Мовець говорить, що можуть настати негативні наслідки для адресата, однак очевидно, що Бенедикт насправді не стурбований добробутом Теди. У висловленні (2) Теда ввічливо звертається до Бенедикта *«sir»* і дякує. Однак використання слів *«wantonly»* і *«temptress»* вказує на те, що, ймовірно, вона не цілком серйозно сприймає погрозу. У висловленні (3) звертання *«my good girl»* на перший погляд ввічливе, однак воно імплікує роздратування й незадоволення мовця діями адресата. Висловлення (4) містить надмірну подяку, вказуючи на її нещирість, а фраза *«I shall desist,*



*and thank you instead*» зберігає формальність діалогу. У висловленні (5) мовець іронічно використовує слово «*happу*», що вказує на те, що насправді він зовсім незадоволений результатом розмови. Однак звертання «*ta'am*» зберігає офіційний стиль комунікації.

Аналіз наведеного діалогу засвідчив використання стратегії надмірної офіційності. За допомогою тактик перебільшення, нещирої подяки й офіційного звертання персонажі приховують свої справжні інтенції і почуття. Використання офіційного мовлення й ввічливих висловлень створює комунікацію, наповнену напругою і прихованими емоціями.

**Висновки з дослідження.** Іронія є складним і багатограним явищем у сучасній комунікації, яке використовують для досягнення різноманітних комунікативних цілей. Вона функціонує як комунікативно-прагматична суперстратегія псевдоввічливості, яку використовує мовець для вираження своїх інтенцій, приховуючи їх за ввічливими висловленнями за допомогою різноманітних стратегій і тактик: іронічної згоди, фейкового ентузіазму, нещирих компліментів, надмірної ввічливості й офіційності, завуальованих образ тощо. Ці стратегії вказують на гнучкість і різноманітність способів вираження іронії і різні інтенції комунікації, які можуть бути досягнуті за допомогою іронічних висловлень. Важливо зазначити, що розуміння іронії вимагає урахування контексту й культурних, психологічних і філософських аспектів. Іронія завжди має на меті виразити інше значення або інформацію, яка відрізняється від літерального або очевидного змісту висловлення. Контекст відіграє ключову роль у визначенні іронії, і тільки спільна інформованість учасників комунікації сприяє взаєморозумінню. Іронічні висловлення, відокремлені від загального контексту, втрачають свою ілюквативну силу й не впливають на слухача, який не розпізнає прихованої інтенції. Отже, іронія є важливим елементом сучасної комунікації, і розуміння її призначення, й особливостей використання різноманітних стратегій і тактик, є ключовим для успішного спілкування в сучасному суспільстві.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гнатюк Л. Прагматичні й функціонально-комунікативні особливості імплікатури іронії. *Лінгвістичні студії*. 2011. № 23. С. 131–137.
2. Ланчуковська Н. В. Прагматичний аспект інтонації в реалізації іронії в англomовному художньому тексті (експериментально-фонетичне дослідження): автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Одеса, 2003. 22 с.
3. Шкіцька І. Ю. Способи та засоби вербалізації іронії в маніпулятивному дискурсі позитиву. *Лінгвістичні дослідження*. 2018. № 47. С. 213–221.
4. Bailey E. *Hidden flame*. Richmond, Surrey : Mills & Boon, 1993. 253 p.

5. Brett S. Murder unprompted. UK : Futura Pub. Ltd, 1984. 164 p.
6. Brown P., Levinson S. C. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 345 p.
7. Forbes C. Shockwave. London : Pan Books Ltd, 1990. 558 p.
8. Frye N. Anatomy of Criticism. Princeton, NJ : Princeton University Press, 1957. 408 p.
9. Giora R. On irony and negation. *Discourse Processes*. 1995. Vol. 19, № 2. P. 239–264.
10. Grice H. P. Logic and conversation. *Syntax and Semantics. Vol. 3 : Speech Acts / P. Cole, J. L. Morgan (Eds.)*. New York : Academic Press, 1975. P. 41–58.
11. Hamamoto H. Irony from a cognitive perspective. *Relevance Theory: Applications and Implications / R. Carston, S. Uchida (Eds.)*. Amsterdam : John Benjamins, 1998. P. 257–270.
12. Leech G. N. Principles of Pragmatics. New York : Longman, 1983. 250 p.
13. Nash E. Strawberries and wine. Cheltenham : New Author Pub, 1993. 476 p.
14. Searle J. Literal meaning. *Expression and Meaning / J. Searle*. Cambridge : Cambridge University Press, 1979. P. 117–136.
15. Sperber D., Wilson, D. Pragmatics, modularity and mind-reading. *Mind and Language*. 2002. Vol. 17, № 1–2. P. 3–23.

**Ganna Khatser,**  
*PhD in Philological sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at Translation Studies Chair,  
Zaporizhzhia National University  
<https://orcid.org/0000-0003-0601-5572>  
Zaporizhzhia, Ukraine*

## **Translation techniques for lexical and phonetic expressive means in advertising texts**

### **Прийоми перекладу лексико-фонетичних засобів виразності у рекламних текстах**

**Summary.** *The article is devoted to the topical issue of the peculiarities of translating English-language advertising texts, namely their lexical and phonetic expressive means. Implementing an expressive advertising plan affects perception's dynamics, quality, and selectivity. It has been proven that the expressive method of the text contributes to achieving the pragmatic goal of changing the addressee's consciousness and behavior and encouraging them to take specific actions. The article analyzes the main definitions of the concept of "advertising text," based on which a generalized definition is given – a special form of content created with high persuasiveness and a clear focus on commercial goals aimed at a certain audience to achieve marketing goals. It is noted that the advertising text is a tool of advertising communication, which is characterized by a high level of expressiveness, which has become a fundamental prerequisite for the pragmatic-communicative existence of this type of text. The degree of implementation of communicative, pragmatic, and aesthetic functions of advertising texts depends on it. At the phonetic level, the creators of advertising texts most often use various repetitions, which can be both sound and lexical. During the analysis, the following lexical-phonetic means of expression were revealed: alliteration, epiphora, anaphora, rhyme, metaphor, simile, personification, and hyperbole. Among the lexical transformations often found in the translation of lexical means of expression, we single out differentiation, concretization, generalization, semantic development, and compensation. Anaphora is most often conveyed by equivalent or variant correspondences. When translating a rhyming advertising text, it is advisable to preserve the rhyme by creating a new text that necessarily conveys the original style and content. During translation, there is no need to save alliteration because it is more characteristic of the English language and often does not coincide with the rules of the Ukrainian language.*

**Key words:** *lexical and phonetic expressiveness, translation of advertising texts, translation methods, means of expressiveness, alliteration, anaphora, transformations.*

**Анотація.** Стаття присвячена актуальному питанню особливостям перекладу англомовних рекламних текстів, а саме їх лексико-фонетичних засобів. Реалізація експресивного плану реклами впливає на динаміку, якість і вибірковість сприйняття. Доведено, що експресивний план тексту сприяє досягненню прагматичної мети – зміні свідомості і поведінки адресата та спонукає його до певних дій. У статті проаналізовано основні визначення поняття «реklamний текст», на основі яких наведено узагальнене визначення – особлива форма контенту, створена з високою силою переконання та чітким фокусом на комерційних цілях, спрямованих на певну аудиторію для досягнення маркетингових цілей. Відмічено, що рекламний текст є інструментом рекламної комунікації, якому притаманний високий рівень експресивності, яка стала фундаментальною передумовою прагматично-комунікативного існування цього виду текстів. Від неї залежить ступінь реалізації комунікативної, прагматичної та естетичної функції рекламних текстів. На фонетичному рівні творці рекламних текстів найчастіше застосовують різні повтори, які можуть бути як звуковими, так і лексичними. У ході аналізу було виявлено наступні шляхом створення засоби виразності: алітерація, епіфори, анафора, рима, метафори, порівняння, персоніфікація та гіпербола. Серед лексичних трансформацій, які часто зустрічаються при перекладі лексичних засобів виразності виокремлюємо диференціацію, конкретизацію; генералізацію, смисловий розвиток, компенсацію та цілісне перетворення. Анафора найчастіше передається еквівалентними або варіантними відповідностями. При перекладі римованого рекламного тексту доцільним є зберігання рими шляхом створення нового рекламного тексту, що обов'язково передає оригінальний стиль та змістовне навантаження. Під час перекладу немає необхідності зберігати алітерацію, адже вона більш характерна для англійської мови і часто не співпадає з правилами української мови.

**Ключові слова:** лексико-фонетична виразність, переклад рекламних текстів, прийоми перекладу, засоби виразності, алітерація, анафора, трансформації.

**Introduction.** In the modern world, the use of speech acts in mass communication is on the rise due to the rapid development of mass media. Translating advertising texts into other languages can be challenging since the translation must be culturally relevant to the target language. Translators should be skillful enough to identify unique features of advertising texts to communicate their intended messages effectively. Besides, it is crucial to understand their impact on the recipient's emotional and rational spheres. By doing this, it is possible to eliminate the linguistic and cultural barriers between communicators and achieve equivalent translations of advertising texts.

Leading linguists and researchers worldwide deal with research issues of various types of advertising and promotion texts. Ira Torresi has devoted her work to analyzing key types of promotional texts, such as personal, business-to-business, advertising, and many others, including

examples from her practice [9]. O. A. Malysenko focused on analyzing slogans in English advertising discourse [4]. Linguistic and cultural problems of advertising texts are raised in the works of O. Borysova [1], J. Hornikx [7], R. S. Chidiac [6], and many others.

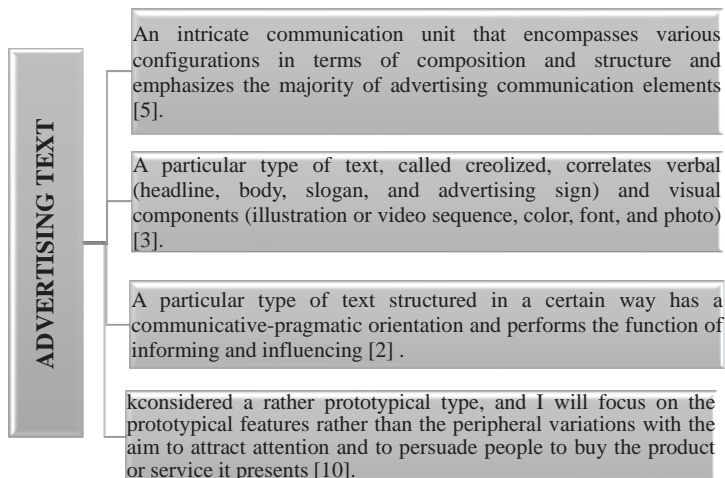
Beyond grammatical accuracy, translating advertising texts requires an understanding of approaches that preserve the lexical and phonetic expressiveness of the original message. Thus, the aim of the article is to study and outline effective ways to transfer the lexical and phonetic expressiveness of English advertising texts into the Ukrainian language. To achieve the outlined goals, it is necessary to study the concept of "advertising text" and provide its definition; find out what lexical and phonetic features are inherent in English-language advertising texts; and analyze the ways of conveying the lexical and phonetic features of English-language advertising texts in the Ukrainian language.

The significance of the article is that it covers topical issues of modern linguistic studies and aims at systemizing and offering efficient ways of rendering English advertising texts, its phonetic and lexical peculiarities, in particular, in Ukrainian. Findings can improve the translation of media texts and help in creating new courses in translation and linguistic analysis.

**Methodology/Methods.** The research methods were carefully selected based on the specific purpose and tasks set for the study. Firstly, a thorough analysis of the relevant literature was conducted based on the chosen topic. Secondly, the methods of generalization, comparison, classification, and systematization were employed to provide a definition of the concept of "advertising text." Thirdly, a continuous sampling method was used to select the factual material for analysis. The complex translation analysis was used while working with the selected units and providing translation methods into Ukrainian.

**Results and Discussion.** The concept of text in the field of communication does not coincide with the traditional linguistic definition since the mass media text goes beyond the symbolic verbal system. In media studies, the text is considered not only as a linguistic but also as a cultural phenomenon. The study of the text from the perspective of culture defines it as a source of obtaining information about spiritual and material spheres of human activity.

The advertising text is a form of media text and a prime example of mass communication. The phenomenon of advertising itself is complex and multi-dimensional. There are many interpretations of this concept and definitions of the term itself (Fig. 1).



Summarizing the existing definitions of the term "advertising text," we offer the following one:

a particular form of content crafted with a high power of persuasion and a distinct focus on commercial objectives directed at a specific audience to achieve marketing goals.

Since the degree to which the communicative, pragmatic, and aesthetic functions of advertising texts are achieved depends on it, expressiveness has become a fundamental prerequisite for an advertising text's pragmatic and communicative existence. It also serves as a tool for achieving its primary objective: persuade a potential consumer to buy or use the advertised product or service by implementing an exceptionally concise lexical and semantic structure.

The use of expressive language means in the process of creating an advertising text depends on the advertiser. The addressee, acting as a more informed participant in the communication process, fills in possible gaps in the addressee's conceptual picture of the world. Particular language means (figurative, emotional, evaluative) used in advertising do not create the overall expressiveness of the text. It arises under the condition that these means, firstly, reflect a particular content (characterize the object of advertising), and secondly, are addressed to an actual consumer, for whom they will be personally significant.

Advertising messages that do not contain expressiveness at the text-recipient level do not exist because there will always be an advertising addressee for whom this or that content will be expressive,

regardless of the presence or absence of special language expressive means in the text.

The sound form of the advertising text is a critical component of its success with the recipient. At the phonetic level, the creators of advertising texts most often use various repetitions, which can be both sound and lexical.

The analysis has revealed a significant number of **alliteration** – repetition of the same or homogeneous consonants. When translating, it is unnecessary to preserve it because alliteration is more characteristic of the English language, and it may not correlate with the rules of the language you are translating into.

*Mysterious metal monolith disappears from Utah desert – Таємничий металевий моноліт зникає з пустелі Юти.*

*Black-Owned Businesses Saw A Swell Of Support In 2020. But Has It Lasted? – У 2020 році бізнес, що належить афроамериканцям, отримав значну підтримку. Але чи надовго?*

*Allied Irish Bank: Britain's Best Business Bank – Філія Irish Bank: Найкращий бізнес банк Британії.*

In the last example, alliteration is revealed by repeating the consonant B, creating a precise rhythm to the message, thus emphasizing its reliability and confidence. In the translation, partially reproducing this means of expression is possible.

The following phonetic means of expression revealed during the study is **anaphora** – a technique associated with the repetition of related sounds, a word, or a group of words at the beginning of each parallel series. The reason for the wide use of anaphora in English advertising texts is to make the message more memorable.

Its transmission does not cause difficulties. Most often, this technique is transmitted by equivalent or variant compliances since the main task of translating such phonetic means is to preserve the positional relationship of units:

*No other hair spray feels so fine. No other hair spray brushes so easily. No other hair spray leaves your hair so shiny and yet soft to touch. No wonder its preferred by the world's finest salons (Loreal) – Жодний інший лак для волосся не відчувається таким приємним. Жодний інший лак для волосся не розчісується так легко. Жодний інший лак не зробить Ваше волосся таким блискучим і приємним на дотик. Ось чому його обирають найкращі салони світу.*

The given example represents a complex set of four sentences, three of which start with anaphora to strengthen the brand's image and make it more exclusive. While translating into Ukrainian, the structure “no other hair stray” finds its Ukrainian equivalent “жодний інший лак.”



Another example of equivalent translation is:

*Incredible Curry food, incredible curries. – Неймовірна їжа для цуценят, неймовірні цуценята.*

**Rhyme** is a relatively common way of designing English- and Ukrainian-language advertising texts for different target audiences. In Ukrainian rhyming advertising texts, the technique of rhyming a foreign word (usually the name of a product or service) with a Ukrainian word that has a similar sound is quite actively used.

During the analysis, it was found that such construction of the advertising text is aimed not only at the involuntary memorization of the statement itself but also at the name of the advertised product. The ideal option for translating a rhyming text is to create a new one, preserving the inner message and style.

*This is the Time of The Plane – This is the age of the Train. – Це час літаків – це вік поїздів.*

The word "age" in English has a number of meanings when translated into Ukrainian: 1) age; duration, life span; legal age; 2) period, era; history century, era; 3) a long time, eternity; 4) technical service life [8]. The meaning of "вік" is considered to be the closest in this advertising text. Besides, when translating, the rhyme is conveyed due to the consonance of the last syllables of the words *літаків – поїздів*.

However, it is not always possible to preserve the rhyme in the text of translation:

*Grace, space, pace. – Грація, простір, швидкість.*

In this case, translation by creating a new rhyming text is not the right approach, because the specific meaning of the brand message is lost. Jaguar emphasizes the leading qualities of their cars, and other interpretations for rhyming lead to a deviation from the main message of advertising.

The use of expressive language is most common in headings, sub-headings, slogans, and catchphrases in advertisements. They are much less common in the main body of texts. This is explained by the fact that the appeal of advertising largely depends on the originality of the title, slogan, and catchphrase. The text itself is informative and rational.

The most frequently used lexical means of expression in the analyzed advertising texts are epithets, metaphors, comparisons, personification, and hyperbole.

In many cases, translators manage to convey the linguistic basis and function of these means by an equivalent or variant correspondence. Sometimes, it is impossible to find a similar equivalent in another language's system; in those cases, transformations are used to convey the metaphor.

Among the lexical transformations used for rendering metaphors, the most common techniques are differentiation and concretization, generalization of values, semantic (or logical) development, and compensation. Often, the translator uses semantic development and integral transformation as the most creative ways to preserve the function of the image in the source text when translating it.

The metaphor prepares the reader for an active, conscious understanding of advertising information. Their frequent use leads to the fact that many of them become clichés.

*Let your fingers do the walking. – Дозволь пальцям прогулятися.*

The image of fingers walking independently through the pages of the newspaper is well remembered and arouses a corresponding interest in the content of the newspaper itself.

*Works on dark circles. 15 years in making. Results you can see. – Працює над темними кругами. 15 років досвіду. Результати, які Ви можете побачити.*

The omission of additional information about dark circles under the eyes creates an atmosphere of mystery and parallels the phenomena of reality.

There are particular techniques that make it possible to strengthen the expressive role of epithets. Using antonyms enables to play on the contrast to emphasize any properties of the product. The triad approach allows creators and translators to give a three-sided evaluation of the product, for example, to evaluate the appearance, social significance, and practicality.

*Affordable, accessible, available acupuncture for everyone. – Доступний, зручний, корисний метод акупунктури для кожного.*

The adjectives "affordable, accessible, available" acted as epithets in the translation into Ukrainian are partial synonyms, so paying attention to their connotative non-widespread meanings is necessary since "available" also means useful.

*Easy Breezy Beautiful. – Легка, Свіжа, Прекрасна.*

The brand is mainly aimed at the audience of young women, whose image of lightness, freshness, and beauty is reflected in the slogan, created from three adjectives-epithets. The translation of this slogan into Ukrainian refers to the equivalent translation.

English advertising texts are also characterized by using hyperbole that helps to create a brighter image. Moreover, it is often used in texts summarizing the company's activities and describing the product's properties. Any characteristic of a company or its service and goods can be exaggerated and used in advertising.

*Isn't it time you got an Oscar? (Oscar de la Renta fur coats) – Чи не час тобі получить свого Оскара?*

The Oscar is one of the highest cinematographic awards. It is also synonymous with the famous brand name Oscar de la Renta. Hyperbole is the inconsistency and exaggeration of the concepts of winning an Oscar and buying an article of clothing. But such an original way attracts the consumer's attention and is equivalently transmitted in the translated language.

Advertising creators often use the personification technique, transferring a person's features to objects and abstract concepts. Personification gives advertising tangible objectivity and helps it be included in the sphere of the consumer's life:

*Salon-quality blond, that just won't quit. – Блонд як після салону, який не змиється.*

An example of personification regarding hair color, which, as it were, does not wash off, gives the advertising text uniqueness and imagery.

**Conclusions.** Advertising text, a component of mass communication texts, has become essential in modern life. The expressiveness of the advertising text is considered as a system of linguistic means and techniques used in the text, which allows the most straightforward presentation of the denotation of the advertisement – the product/service – and the pragmatic intention of the addressee as a result of which it affects the consciousness, behavior, and activities of the addressee. Texts containing lexical and phonetic means of expression are verbal illustrations of ideas being sold. Thoughts expressed with the help of these means of expressiveness are better remembered. When it is impossible to find a similar equivalent in the system of the language of translation, specialists start using various transformations. While working with phonetic and lexical means of advertising text expressiveness, such lexical transformations as generalization, semantic development, and compensation are often applicable.

## REFERENCES

1. Борисова О. В. Лінгвокультурні проблеми відтворення англійських рекламних текстів українською мовою. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2020 № 44. С. 189–192.
2. Коваленко Є. Рекламний текст як основна одиниця рекламної комунікації. *Особливості лінгвістичного аналізу*. Київ : КНЕУ. 2009. 300 с.
3. Любченко Т. В. Структура форм минулого часу у новогрецькій та українській мовах. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2013. Вип. 46 (2). С. 421–427.
4. Малишенко А. О. Переклад слоганів в англomовному рекламному дискурсі. *Вісник ХНУ*. 2011. № 793. С. 188–192.
5. Павлішина Н. М. Рекламний текст: місце в рекламній комунікації та структура. *Економіка та управління підприємствами*. Вип. 37, 2019. С. 363–370.
6. Chidiac, R. S., Saliba, M. T. Influential Translations of Advertisements from English to Arabic for Arab Women Consumers. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 2016.

7. Hornikx J., O'Keefe, D.J. Adapting Consumer Advertising Appeals to Cultural Values. A meta-Analytic Review of Effects on Persuasiveness and Ad Liking. *Communication Yearbook*, 2009. P. 39–71.
8. Malmkjaer K. *Linguistics Encyclopedia*. Routledge; 2nd edition, 2004. 688 p.
9. Torresi I. *Translating Promotional and Advertising Texts*. Routledge, 2021. 224 p.
10. Vasiloiia M. Linguistic Features of the Language of Advertising. *Economy Transdisciplinarity Cognition*. P. 294–98.

***ЛИТЕРАТУРОЗНАВСТВО***  
***LITERATURE STUDIES***  
***LITERATURWISSENSCHAFT***  
***ÉTUDES LITTÉRAIRES***

**Вікторія Максимець,**

*старший викладач кафедри китайської мови і перекладу*

*факультету східних мов,*

*Київський університет імені Бориса Грінченка*

*<https://orcid.org/0000-0002-8528-5986>*

*м. Київ, Україна*

## **Художній досвід західноєвропейських літератур у рецепції**

### **Цань Сюе: прочитання Кафки**

#### **The artistic experience of Western European literature in the reception of Can Xue: a reading of Kafka**

**Анотація.** Цань Сюе – унікальна письменниця, визначне місце якої в історії сучасної китайської літератури зумовлене своєрідною мистецькою манерою, у якій сфера ірраціонального (сни і сновидіння персонажів, їхні марення і алогічне сприйняття світу) й екзистенційна проблематика (страждання, страх і смерть персонажів) оформлені особливим стилем, для якого характерна фрагментарність оповіді, символічність і філософічність образів. Із-поміж чинників, які сформували такий авторський почерк, – переосмислення Цань Сюе художнього досвіду західноєвропейських митців. У статті зроблена спроба дослідити вплив їхньої творчості на стильовий «портрет» китайської письменниці. Мета дослідження – визначити джерела і чинники діалогізму як характерної риси творчості Цань Сюе.

Застосувавши історико-літературний і порівняльний методи дослідження, творчість Цань Сюе визначена як своєрідна диверсія та інновація в китайській літературі за формою самовираження. Водночас використання різноманітних образів-символів і метафор для дослідження людської підсвідомості засвідчують тяглість національної традиції в авторському письмі Цань Сюе. Одним із джерел такого художнього синтезу є рецепція творчості західноєвропейських письменників – Данте, Й. В. Гете, Ф. Кафки, Х. Л. Борхеса. У статті увагу зосереджено на «кафкіанському» сліді в «малій» прозі письменниці, інтерес якої до творів австрійського експресіоніста оприявлювався у двох формах. У літературно-критичній – це есеї про творчість Кафки, де окреслена співзвучність ідейних мотивів обох авторів («Походження замку», «Заповіт замку»). У художній формі – у рецепції таких типових «кафкіанських» мотивів у власних текстах, як оніричні мотиви, ідеї абсурдної дійсності, художнє двосвіття, спеціфічний хронотоп тощо (оповідання «Віл», «Хатинка на пагорбі»).

**Ключові слова:** Цань Сюе, рецепція, західноєвропейська література, Франц Кафка, літературний експеримент, китайська література.

**Summary.** Can Xue is a unique writer whose prominent place in the history of modern Chinese literature is due to her peculiar artistic style, in which the

*sphere of the irrational (dreams and delusions of the characters, their delusions and illogical perception of the world) and existential issues (suffering, fear and death of the characters) are framed in a special style characterized by fragmented narrative, symbolism and philosophical images. Among the factors that formed such an author's handwriting is Can Xue's reinterpretation of the artistic experience of Western European artists. The article attempts to investigate the influence of their work on the stylistic «portrait» of the Chinese writer. The purpose of the study is to determine the sources and factors of dialogism as a characteristic feature of Can Xue's work.*

*Applying historical-literary and comparative research methods, Can Xue's work is defined as a kind of sabotage and innovation in Chinese literature in the form of self-expression. At the same time, the use of various images-symbols and metaphors for the study of the human subconscious testify to the durability of the national tradition in the author's writing of Can Xue. One of the sources of such an artistic synthesis is the reception of the work of Western European writers – Dante, J. V. Goethe, F. Kafka, H. L. Borges. The article focuses on the “Kafkaesque” trace in the “small” prose of the writer, whose interest in the works of the Austrian expressionist manifested itself in two forms. In the literary and critical section, these are essays on Kafka's work, where the consonance of the ideological motives of both authors is outlined (“The Origin of the Castle”, “The Will of the Castle”). In the artistic form – in the reception of such typical “Kafkaian” motifs in one's own texts as oneiric motifs, ideas of absurd reality, artistic dichotomy, a specific chronotope, etc. (the stories “The Ox”, “The Hut on the Hill”).*

**Key words:** *Can Xue, reception, Western European literature, Franz Kafka, literary experiment, Chinese literature.*

**Вступ.** У китайській літературі останніх десятиліть відбулась зміна стильової парадигми: письменники-вісімдесятники, для творчості яких характерними були авангардистські експерименти, поступились місцем реалізоорієнтованим митцям. Та ця тенденція не торкнулась Цань Сюе, яка з самого початку своєї діяльності була досить екзотичною для китайської літератури. Вона продовжила експериментувати і при цьому бути цікавою насамперед для критика і читача за межами Китаю. За особливу письменницьку манеру експресіоністського письма з підвищеним інтересом до питань трагізму щоденного існування, актуалізацією проблеми самоідентифікації персонажів, синтезом східного і західного літературних компонентів Цань Сюе здобула славу «китайського Кафки». Відповідно вивчення такого аспекту творчості письменниці, як діалогізм, залишається актуальною і відкритою для подальших досліджень проблемою для сучасних авторів літературознавчих студій.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Дослідженням творчості Цань Сюе і зокрема питання рецепції письменницею досвіду західноєвропейських митців займаються як китайські дослідники



Ван Фей (王绯) [11], У Лян (吴亮) [12], Бай Сяньюн (白先勇) [10], Цзі Хунчжень (季红真) [15], так і представники західного літературознавства – М. С. Дюк (M. S. Duke) [5], Ж. Цай (R. Cai) [6], Р. Янс-сон (R. Janssen) [13]. В українському літературознавстві ця проблема побіжно розглядалась у контексті вивчення особливостей художньої прози Цань Сюе у працях Н. Ісаєвої [3; 4] і М. Войни [1; 2]. Проте окремого спеціального дослідження західноєвропейського впливу на неповторний стиль сучасної китайської письменниці у вітчизняному літературно-критичному просторі немає.

**Мета статті** – проаналізувати оповідання Цань Сюе з погляду авторської рецепції творчості Ф. Кафки як джерела і чинника діалогізму письменниці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Про вплив художнього досвіду західноєвропейських письменників на творчість Цань Сюе критики писали не раз. Так, Ван Фей (王绯) була першою, хто помітив схожість між Цань Сюе та західними письменниками-модерністами. У своїй книзі «Жінки та очікування від прочитання» («女性与阅读期待») літературознавиця вказала на «природну відповідність» між Цань Сюе та Ф.Кафкою, Ж.-П. Сартром та іншими письменниками [11, с. 45]. Цю ж думку продовжив У Лян (吴亮), який уважно стежив за творчістю письменниці і в інтерв'ю наголошував, що «коли люди знайомилися з творчістю Цань Сюе, вони природно зв'язувалися з Кафкою, сюрреалізмом, психоаналізом і теорією відчуження, і вважав, що такі зв'язки, очевидно посилюють езотеричні та символічні твори Цань Сюе» [12]. Сама письменниця в інтерв'ю детально розповідає про те, хто надихнув, дав поштовх до її самотньої творчої реалізації: «Я пам'ятаю, що це було у вісімдесятих роках. Потім я прочитала Данте, Кафку та Гете. Раптово, абсолютно новий світ вимальовувався в моїй свідомості. Наскільки цікаво, наскільки це було надзвичайно приємно! Я читала і перечитувала ці книги. Я думала, що хотіла б написати такі речі, як ці майстри. Але я все ще була надто слабка, щоб написати, як вони. Тому я думала, що я, можливо, спробую написати фантастику, як письменники нашої країни – Сяо Хун, Лу Сінь ...» [8]. Перебуваючи під впливом західного модернізму, мабуть, жодна літературна творчість сучасних китайських письменників не є такою незрозумілою та «розмитою», як твори Цань Сюе, стиль яких змушує читача до активної співпраці – розкодувати зміст, занурюватись у підтекст, заглиблюватись у сенс метафор.

Р. Янс-сон (R. Janssen), перекладач творів Цань Сюе, вважає, що на творчість письменниці вплинули Х. Л. Борхес і Вірджинія Вулф. На його думку, письмо Цань Сюе вирізняється «сюрреалістичністю,

новаторством і революційністю», тоді як інші пишуть за західними мірками «плоско, двомірно ... нехитромудро і мелодраматично» [13]. При цьому, на відміну від Хе Лівей, який не вписував творчість Цань Сюе в парадигму національної традиції, перекладач намагався визначити її місце в просторі китайської літератури. Окрім західного впливу, Ж. Янссон відчитував у творчості Цань Сюе і китайський – від поета-класика Ду Фу до легендарного письменника XX століття Лу Сіня, зокрема його «Сна в червоному теремі».

М. С. Дюк (M.S. Duke) вважає Цань Сюе «найнетрадиційнішою і модерністською китайською письменницею цього часу» [5, с. 12]. Твори Цань Сюе з їхнім екзистенціалізмом, дослідженням суб'єктивного життєвого досвіду, відмовою від таких традиційних елементів оповідання, як створення образів і сюжету при відображенні реальності людського життя, явно пов'язані з досвідом театру абсурду С. Беккета та абсурдистською прозою Франца Кафки. Схожість між текстами Цань Сюе і творами абсурдистів проявляється не буквально, а скоріше через спільність у розумінні індивідуальності відчуттів, хоча часом ми зустрічаємо схожі мотиви, які через їх химерність можна назвати «кафкіанськими».

Паралель із Францом Кафкою невипадкова. Світоглядна і мистецька основа обох письменників значною мірою формувалась у специфічному суспільному хронотопі. Для Цань Сюе – це важкий час «культурної революції», для Франца Кафки – криза Європи у переддень Першої світової війни. Про ці перегуки говорить сама Цань Сюе в есеях «Походження замку» і «Заповіт замку», де, окрім уваги до роману «Замок», аналізує ідеологічні мотиви творчості австрійського письменника. Цань Сюе показує, що замок Кафки можна розглядати як символ і причину людської творчості, де К. – головний герой, який намагається дістатися до замку, долаючи труднощі (символ творчого процесу). Цань Сюе наголошує на переплетенні у «Замку» реальності і сну, що творять двосвіття. Один наповнений пейзажами-метафорами: засніжений пустельний край, таємничий недосяжний замок, лабіринти канцелярських коридорів, гори паперів, що розсипаються, блукаючі листки... Інший складається зі звичайних речей, звичайних персонажів, події розвиваються в умовах буденності, яка, проте, межує з містикою. Створюється ефект химеричності, яка поширюється і на головного героя К., особистість якого залишається абсолютно незрозумілою. Спостережені письменницею особливості письма Франца Кафки специфічно відбилися і на її власному стилі. Зокрема, на нашу думку, абсурдні події і абсурдні, безглузді на перший погляд, вчинки персонажів у творах Цань Сюе можна розглядати як спроби відтворення кафкіанських мотивів.

Герої оповідань Цань Сюе теж наполегливо шукають вихід із глухого кута, розмовляють один з одним, але не розуміють, що їх не чують, що вони, по суті, ведуть монологи. Такими є, наприклад, героїні в оповіданнях «Віл» («公牛»), «Хатинка на пагорбі» («山上的小屋») та багатьох інших. У «Волі» спроби жінки розповісти чоловікові про свої переживання стикаються з байдужістю, поведінка ж оповідачки в «Хатинці на пагорбі» викликає загальну ворожість, усі члени сім'ї мають вовчу натуру і стежать один за одним.

Топос хатинки в оповіданні «Хатинка на пагорбі» можна розглядати як пряму ремінісценцію топосу замку у Кафки. Цань Сюе зіставляє основну частину історії в таких просторах: «байдужий» будинок; хатинка; ящик. Ці простори складаються з різних темних і парадоксальних символічних образів, що надає оповіданню атмосфери марення, яке збиває з пантелику і лякає. Образ хатинки асоціюється з образом відкритого ящика, що належить головній героїні. Щодня вона намагається прибратися в ньому та спостерігає за хатинкою на пагорбі. Одного разу, коли героїня вирушає на гору, родина влаштовує безлад у ящику: «等我的眼睛适应了屋内的黑暗时，他们已经躲起来了一他们一边笑一边躲。我发现他们趁我不在的时候把我的抽屉翻得乱七八糟，几只死蛾子、死蜻蜓全扔到了地上，他们很清楚那是我心爱的东西» [14]. (Поки мої очі звикали до темряви в будинку, вони (батьки) вже ховалися – вони сміялися і ховалися одночасно. Я зрозуміла, що вони порпалися в моєму ящику, поки мене не було, розкидали кілька мертвих метеликів і бабок по підлозі, добре знаючи, що це були мої улюблені речі) (тут і далі переклад наш – В. Максимець). Ящик, про який говорить оповідачка, явно символізує її особистий простір. Постійні спроби навести лад у ящику – спроба героїні зрозуміти себе, розібратися з плутаниною у власній свідомості, а хатинка на пагорбі – проекція заплутаного внутрішнього світу оповідачки назовні. Саме такий конфлікт між реальністю та життям у власному внутрішньому світі переживав головний герой «Замку» Франца Кафки.

«Хатинка на пагорбі» об'єднує психологічні процеси у творчості Лу Сіня та пошуки себе у романі «Замок» Ф. Кафки, за винятком того, що залізний будинок перетворився на дерев'яний будинок, а Цань Сюе – ідеалістка, яка постійно перебуває в ув'язненні, її творчість – єдиний спосіб полегшення.

Як і у творчості Ф. Кафки, використання образів-символів – характерна особливість творів Цань Сюе. Завдяки таким традиційним образам-символам, як дзеркало, будинок, ящик, дерево, вітер, змія, риба і багатьох інших, в оповіданнях Цань Сюе реалізуються архетипні мотиви. Архетип пошуку власного «я» найяскравіше

представлений у творчості письменниці. В оповіданні «Хатинка на пагорбі», ящик – власний, містичний світ героїні, якій ніяк не вдається навести в ньому лад, а саме розібратися у своїх думках та переживаннях, знайти себе; рідні постійно втручаються у цей світ: «我一直想把抽屉清理好, 但妈妈老在暗中与我作对。她在隔壁房里走来走去, 弄得踏踏 作响, 使我胡思乱想 [14]». «Давно б в ящику прибрати час, та мама зі своєї темряви чагує. Ходить, ходить у себе по кімнаті, стукають, стукають за стіною кроки, і у мене думки плутаються». 小妹偷偷跑来告诉我, 母亲一直在打主意要弄断我的胳膊, 因为我开关抽屉的声音使她发狂, 她一听到那声音就痛苦得将脑袋浸在冷水里, 直泡得患上重伤风 [14]. «Сестричка тихцем доносить: «Мати каже, хоч руки їй перебий, щоб не скрипіла своїм ящиком, висуває, засовує, сил немає терпіти, голова гуде, ніби в крижану воду тицьнули. Так і застудитися недовго».

Творчість письменниці наповнена мотивами сну, самотності, пошуку себе. Головними, на наш погляд, є мотиви сну та самотності. Сни та самотність тісно переплетені й проникають один в одного. Два світи – реальний та фантастичний, позначені як «я» та «інші». Світ «я» – фантастичний світ, де можна жити і сприймати ту людину, яка дивиться на тебе з дзеркала. Реальний же світ – світ, де мешкають інші, – сприймається як ворожий, тому персонажі не задумуючись занурюються в глибини своєї свідомості та підсвідомості й закриваються там, як у панцирі. Цань Сюе зазначає, що її твори – це історії про душу: «Речі, про які я пишу, не існують у зовнішньому світі... Всі мої твори – спроба за допомогою різних засобів розказати одну й ту саму історію – історію іншого світу, історію людської душі, або ж історію, що стосується царини мистецтва» [8].

Саме завдяки майстерному використанню прийому сну твори Цань Сюе набувають фантастичності. У них важко розмежувати сон і реальність, авторка навмисне не вказує на момент пробудження, щоб посилити фантастичний ефект. Так, героїня оповідання «У дикому полі» скаржиться чоловікові, що не може зрозуміти, коли вона спить, а коли ні, і тому їй страшно, що колеги дізнаються про це і вважатимуть її божевільною. Сни у творчості Цань Сюе – це вираження та реалізація підсвідомих бажань людини, які відображають реальні бажання, страх і тривогу.

В оповіданнях Цань Сюе представлений примарний світ героїв, у ньому відсутні кордони, за допомогою світу снів творчість Цань Сюе дає спробу зануритися у підсвідомість (за допомогою цієї особливості побудови хронотопу читач ніколи не може зрозуміти до кінця, чи не сон вся творчість письменниці). Письменниця занурює читача в лабіринт, із якого можна вийти лише відшукавши себе. Як

зазначає Ян Сяобін (杨小滨), «оповідання Цань Сюе – це переживання знову, а не пояснення того, що не можна висловити словами» [9, с. 83]. Творчість письменниці – самовираження, все потрапляє у текст лише через свідомість ліричного героя та не існує самотійно.

Ван Мен писав, що «талановита Цань Сюе не копіює нікого крім себе», але вона «загорнулася в кокон», «побудувала для себе вкрай раціональну ірраціональну фортецю. Інтуїція, марення, заміщення свідомості, формозміни – всім цим вона користується надзвичайно вмילו, нікого не наслідуючи. Деякі описи по глибині і холодній жорстокості вражають і дивують душу. Цань Сюе – явище сучасної літератури, що йде своїм шляхом і має своє значення. Його не можна не помітити, пройти повз» [13].

**Висновки з дослідження.** Після Політики реформ та відкритості, ідеологічне коло Китаю набуло свободи Сходу і Заходу. Цань Сюе є однією з письменниць, художня творчість якої ґрунтується на активному засвоєнні прийомів західного модернізму і водночас глибокому проникненні у специфіку китайської дійсності.

Отже, рецепція творчості західноєвропейських письменників, а саме Ф. Кафки у художніх творах Цань Сюе «відкрилася» за допомогою типових «кафкіанських» мотивів у текстах письменниці, а саме образів-символів, ідей абсурдної дійсності, специфічному хронотопу, оніричних мотивах, художньому двосвітті тощо. Як і західноєвропейська, так і традиційна китайська літератури значно вплинули та художню творчість письменниці, проте твори Цань Сюе, як і тексти австрійського письменника через можливість неоднозначної інтерпретації заслуговують на подальші дослідження.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Война М. О. Наративний лабіринт у творах Цань Сюе як інтерпретація смислових парадоксів Х. Л. Борхеса. *Мова і культура*: Видавничий дім Дмитра Бураго, Київ, 2013, Вип. 16, т. V (167), С. 294–300.
2. Оніризм як проєкція буття в новелістиці Цань Сюе. *Літературознавчі студії*: Видавничий дім Дмитра Бураго, Київ, 2014, Вип. 42, част. 1, С. 210–219.
3. Ісаєва Н. С. Авангардна природа символів у прозі Цань Сюе: образи комах. *Мова і культура*. Видавничий дім Дмитра Бураго. Київ, 2011. С. 328–335.
4. Ісаєва Н. С. Екзистенційні мотиви Ф. Кафки у дзеркалі прози Цань Сюе. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Східні мови та літератури»*. ВПЦ «Київський університет», Київ, 2015. Вип. 21. С. 46–50.
5. Duke M. Introduction, *Modern Chinese Woman Writers* / Michael S Duke. Armonk: M. E. Sharpe Inc., 1989. 123 с.
6. Rong Cai. *The Subject in Crisis in Contemporary Chinese Literature*. 1995.
7. *The Aesthetic Activity in Modernist Fiction*. Can Xue/Interview. 2011.

8. Two reviews of Chinese writers, by Aamer Hussein. 2010. URL: <https://paper-republic.org/nickyharman/two-reviews-of-chinese-writers-by-aamer-husseinhttpwwaamerhusseincom-pakistani-short-story-writer-and-critic/>
9. Yang Xiaobin. *The Chinese Postmodern: trauma and irony in Chinese avant-garde fiction*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2002.
10. 白先勇. 现代主义的刺激 评《一个人死了》,《山上的小屋》联合文学. 1987. № 4.
11. 王绯. 女性与阅读期待/ 王绯. 陕西人民出版社, 1991. 230 c.
12. 吴亮: 我根本没想到读者更别说挑战他们. 2016.
13. 残雪: 《中国当代作家选集丛书/残雪卷》人民文学出版社, 2000版. 2004.
14. 残雪. 山上的小屋 残雪 苍老的浮云 - 残雪文集第一卷 / 残雪. - 长沙: 湖南文艺出版社. 1998. 477 c.
15. 季红真. 被囚禁的灵魂读《山上的小屋》. 当代作家评论, 1994, (第1期). C. 63-65.

**Михайло Рошко,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
декан факультету іноземної філології,  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»  
<https://orcid.org/0000-0002-8024-8393>  
м. Ужгород, Україна

**Тетяна Славич,**  
старший викладач кафедри романських мов  
та зарубіжної літератури,  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»  
<https://orcid.org/0000-0002-1928-3237>  
м. Ужгород, Україна

**Діана Смужаняця,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
завідувач кафедри романських мов та зарубіжної літератури,  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»  
<https://orcid.org/0000-0002-3342-6927>  
м. Ужгород, Україна

**Тема «батька і сина» у оповіданні І. Чендея  
«Чайки летять на Схід» у контексті світової літератури**

**The notion of “father and son” in the short story by I. Chendey  
“Seagulls fly to the East” in the context of world literature**

***Анотація.** Тема батька і сина у світовій літературі є досить популярною і зустрічається у різних національних літературах і в різні часи. Уже в давніх текстах знаходимо сюжет про поєдинок батька і сина, котрий завершується вбивством одного або іншого. Такий поєдинок змальовується у міфах, казках, баладах, історичному епосі. Можливо, найбільш відомим зразком такого поєдинку батька і сина, і, зокрема, батьковбивства, є давньогрецький міф про царя Едипа, наведений Зігмундом Фройдом як ілюстрація до розкриття однойменного комплексу (комплексу Едипа).*

*З іншого боку, у літературі зустрічається змалювання нормальних, сповнених взаємної любові стосунків батька і сина (синів)... Особливо популярною є тема материнської любові до дитини (часто жертвовної, іноді гіпертрофовано жертвовної, а також деспотичної і гіпер-опікуючої, як у «Синах і коханцях» Г. Д. Лоуренса тощо). Відомим зразком самовідданої сліпої любові батька до своїх егоїстичних доньок є роман Оноре де Бальзака «Батько Горіо».*



Наша літературна розвідка висвітлює новелу І. Чендея «Чайки летять на Схід», темою якої є змалювання жорстокого розстрілу угорськими жандармами батька і маленького сина за співпрацю з партизанами.

Перед нами подібний до гемінгуейвського «телеграфний стиль», де майже немає епітетів, немає оцінок та проявів ставлення оповідача до описаних подій, є, здається, тільки холодна фіксація фактів: дії, слова, кілька штрихів для змалювання місця події... Або, що буде ще більшою правдою – перед нами давно знайомий письменнику простий і сильний стиль Давнього Заповіту. Ті самі прості слова, без епітетів та метафор, без барвистості та словесних прикрас, без словесних трюків. Але саме простота прози робить цю новелу сильною і надзвичайно експресивною.

Усе, що ми бачимо, усе, на чому акцентує увагу письменник – це турбота батька про сина. Здається, він уже нічого і не помічає навколо, він зосереджений тільки на почуттях сина, хоче огорнути його своєю любов'ю, вберегти від страху, живе ці останні хвилини тільки ним. Ось цим зразком високого альтруїзму, цим змалюванням самовідданої батьківської любові до сина і залишається сьогодні новела «Чайки летять на Схід», шедевром високої літератури.

**Ключові слова:** новела, жандарми, розстріл, батько і син, партизани, закарпатець.

**Summary.** The notion of father and son is quite popular in world literature and is found in different national literatures at different times. Readers may find a plot about a duel between a father and a son in ancient texts, which ends up with the murder of one or the other. Such a motive is depicted in myths, fairy tales, ballads, and historical epics. Perhaps the most famous example of such a duel between father and son, and, in particular, patricide, is the ancient Greek myth of Oedipus the king, given by Sigmund Freud as an illustration for the disclosure of the Oedipus complex.

On the other hand, the world literature provides us brilliant examples and depictions of mutual love between father and son (sons)... Especially popular is the motive of maternal love to a child (often sacrificial, sometimes hypertrophied sacrificial, as well as despotic and hyper-caring, as in "Sons and lovers" by H.D. Lawrence, etc.). A famous example of a father's selfless blind love for his selfish daughters is Honore de Balzac's novel "Father Goriot".

Our literary exploration highlights I. Chendey's short story "The Seagulls Fly to the East", the theme of which is the depiction of the brutal execution by Hungarian gendarmes of a father and his little son for collaborating with partisans.

I. Chendey's style of writing resembles that one of E. Hemingway, i.e. "telegraphic style", where the epithets and evaluations as well as manifestations of the narrator's attitude to the described events are omitted. It seems, there exists, only a cold fixation of facts: actions, words, a few strokes to depict the scene of the event... The same simple words, without epithets and metaphors, without colorfulness and verbal decorations, without verbal tricks. But it is the simplicity of the prose that makes this novel strong and extremely expressive.

Everything that reader reads about, everything that the writer focuses on is the father's concern for his son. It seems that he no longer notices anything

*around him, he is concentrated only on his son's feelings, he wants to wrap him in his love, protect him from fear; he devotes these last minutes entirely to his little son. This example of high altruism, this depiction of selfless parental love, remains eternal in I. Chendey's story "Seagulls Fly to the East", that is truly a masterpiece of high literature.*

**Key words:** *novel, gendarmes, execution, father and son, partisans, Transcarpathian.*

**Вступ.** Тема взаємовідносин батька і сина є дуже популярною в світовій літературі. У новелі І. Чендея «Чайки летять на Схід» важливим є щось, що не пов'язане з ідеологією, з політикою, щось, що захоплює читача і справляє на нього незабутнє враження. І все це лежить в площині почуттів, емоцій, внутрішнього світу людини. Емоційним центром твору є переживання батька, його розпач і біль, його невиказана турбота про малого сина. Та про переживання батька, його біль від знання неминучості трагедії і безсилля їй запобігти (його хвилює не так своя, як синова смерть) у оповіданні майже нічого буквально не сказано. Оповідач тільки фіксує факти: кроки, репліки, вчинки, те, що персонажі бачать і чують... Саме тому, новела потребує насправді нового осмислення, не зацикленого ні на ідеології, ні на політиці, ні на ідейному спрямуванні взагалі, що часто було фокусом дослідників. Бо не це є головним у ній. Метою статті є дослідження оповідання І. Чендея «Чайки летять на Схід», висвітлення художніх прийомів, які застосовує митець та розкриття головного образу батька та проблематики твору загалом.

**Методологія та методи дослідження.** В процесі дослідження ми використовували загальнонаукові методи аналізу та синтезу, дедукції та індукції. Описовий метод використовувався при аналізі новели, а зіставний та порівняльний – при аналізі критичного доробку по творчості І. Чендея, певних наукових розвідок, зокрема.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У світовій літературі тема «батька і сина» по-різному представлена. Активно використовується і тема поединку і навіть батьковбивства. Досить згадати такі відомі світові шедеври, як «Гамлет» та «Король Лір» Вільяма Шекспіра, «Брати Карамазови» Ф. Достоєвського. Замінником батьковбивства можна вважати і вбивство матері, але такий варіант зустрічається у літературі дуже рідко (для прикладу можна згадати «Я. Романтика» Миколи Хвильового). Є і зворотні варіанти: вбивство батьком свого сина: німецький героїчний епос «Пісня про Гільдебранта», білина про Іллю Муромця і Сокольника, вбивство на поединку Рустамом сина Сухраба у «Шахнаме» Фірдоусі, «Тарас Бульба» Миколи Гоголя, «Червона скала» Василя Греджі-Донського, «Маттео Фальконе» Проспера Меріме та ін. Тема

поєдинку батька і сина вважається або відбитком стародавніх конфліктів наслідування влади, збережених для нас у міфах та чарівних казках, а також у неоміфологічних творах, котрі несуть у собі міфічні мотиви, або прочитується як символ уже названого фрейдистського «комплексу Едипа». Така ворожнеча може змальовуватись у творах і без співвідношення з міфами або казками, і не нести неоміфологічного навантаження, а просто бути прикладом сімейного конфлікту між поколіннями як виключних і неправильних стосунків, і не завжди завершуватися поєдинком і чийось вбивством (згадаймо майже постійно присутній у творах Франца Кафки конфлікт деспотичного батька і сина – інтроверта, протистояння батька і сина у «Жменяках» Михайла Томчання та ін.).

Окремо варто вказати на твори, у котрих акцентується увага на любові батька і сина: це і ранні оповідання Ернеста Гемінгвея, котрий, як відомо, завжди конфліктував з деспотичною матір'ю і на протигагу був тепло прив'язаний до свого м'якого за вдачею батька – сільського лікаря (оповідання «Індіанське поселення», «Док та його дружина»). Спроба налагодити непрості стосунки люблячого, але нерозуміючого дитячу психологію батька і малого сина, спроба пробитися крізь відчуження і нерозуміння одне одного зображена у відомому оповіданні Джеймса Олдріджа «Останній дюйм». Вагомим внеском у змалювання батьківської любові до сина є і новела українського письменника із Закарпаття Івана Чендея «Чайки летять на Схід».

Творчість Івана Чендея, як найвідомішого прозаїка Срібної Землі, першого в нашому регіоні Лауреата літературної премії ім. Т. Г. Шевченка, широко досліджувалась українськими літературознавцями та критиками в різні часи (див. дослідження М. Жулинського, Сивокона, В. Марка, Ст. Попа, Дм. Федаки, С. Кіраля, І. Сенька, П. Ходянич та ін.).

Немало уваги було приділено і маленькій новелі «Чайки летять на Схід», назва котрої стала і назвою першої опублікованої збірки оповідань письменника (1955 рік). Щодо швидкості її написання сам І. Чендей писав, що задум новели: «...я виношував рівно рік і написав за 10 хв.» [11, с. 24]. Більшість критиків та дослідників концентрували увагу на ідеї твору, котра полягає у висвітленні боротьби закарпатців під час Другої світової війни проти угорської окупації краю і за довгоочікуване возз'єднання з українським народом по той бік Карпат, на Сході. Зрештою, і сам письменник неодноразово в різних інтерв'ю розповідав про те, що саме наштовхнуло його на задум цього твору і які реальні події лягли в його основу. Мається на увазі відома історія про десант з Радянського Союзу групи закарпатців

(групу так і назвали: «Закарпатці», або група Ференца Патакі), котра діяла в основному на Хустщині і протрималася від 1943 до 1944 року, коли майже всі її члени були заарештовані. В результатів жандарми розстріляли біля 30 чоловік, серед яких згадано і селянина з сином із с. Теково на прізвище Уйфалуші. В одному з музеїв, присвяченому діяльності цієї групи, письменник Іван Чендей навіть бачив шарфи, котрими зав'язували очі при розстрілі батька і сина. Сам письменник і зазначив, що саме історія цих розстріляних угорською владою батька і сина дуже його зворушила і наштовхнула на замисел оповідання про їх розстріл...

Безперечно, своєю ідеологічною складовою ця новела не могла не бути підтриманою представниками нової радянської влади на Закарпатті, адже і оспівуванням боротьби закарпатців проти угорської гортіївської влади, і їх сподівань на допомогу, котре прийде за Сходу (від Радянського Союзу) і принесе визволення і возз'єднання зі своїми Східними братами, на котре вказувала навіть назва твору, оповідання чітко працювало на комуністичну ідеологію. От чому критики та літературознавці радянського періоду, аналізуючи новелу, у першу чергу звертали увагу на ідеологічну спрямованість цього малого шедевр.

Починаючи з часів Перебудови, коли почали масово з'являтися сміливі публікації по розвінчання спочатку культу Сталіна і звірств сталінських репресій, а потім і звірства більшовицької влади з Леніним на чолі, і навіть критика Брежнєвського застою і радянської ідеології загалом (з її несвободою думки, слова і совісті (релігії), з її закритістю від Європи, з її економічною недолугістю тощо дослідники творчості Івана Чендея якось перестали писати про цю «про-радянську новелу», а більше заговорили про повість «Іван», оповідання «Безрезневий світ», роман «Птахи полишають гнізда» та інші, критиковані або на певний час відхилені від друку у радянські часи твори письменника. Акцентувалася увага на виключенні Івана Чендея з комуністичної партії, членом якої він був, на забороні у певний період видавати його твори, на надуманих свого часу звинуваченнях в «буржуазному націоналізмі» тощо. Хоч новела не перестає вражати читача і донині, наштовхує на глибокі переживання від зустрічі зі справжнім мистецтвом. І не завдяки ідеологічній спрямованості ця новела донині привертає увагу читачів. Ця спрямованість уже й не помічається сучасним читачем. Бо вона й не виражена чітко у новелі. Нема там чіткої пропаганди радянської ідеології, соціалістичних поглядів та концепцій, нема і натяку на радянізацію... Якби письменник сам не зазначав у своїх інтерв'ю, що твір про розстріл партизанів, ми легко могли б собі подумати, що батько і син допомагали

січовикам Карпатської України, котрі теж боролися проти гортійської окупації краю, теж дивилися з надією на Схід і мріяли про возз'єднання закарпатців з усією Україною, з рідним українським народом... Хоч такого маркування в новелі, звичайно, нема.

Новим кроком у дослідженні новели «Чайки летять на Схід» стала цікава стаття Олександри Ігнатович «Реконструкція Біблійної легенди у новелі «Чайки летять на Схід» Івана Чендея» (2014 р.). Дослідниця проникливо підмітила у творі певні Біблійні алюзії, зокрема навела паралель діалогу люблячого батька з сином у розмові Авраама з сином Ісаком з діалогом батька і сина у новелі Івана Чендея. В обидвох творах син навіть не підозрює про майбутню трагедію, про смерть, котра на нього очікує, і в обидвох творах люблячі батьки намагаються прикрасити останні хвилини свого чада перед невідвратною трагедією, відповідаючи на питання нерозуміючого сина (в Біблії все ж таки питання у трішки дорослішого Ісака виникають через певні підозри у якомусь не зовсім правильному ході речей при підготовці жертвоприношення Богові). Обидва батьки намагаються неправдивими відповідями заспокоїти своїх синів, відвести щонайменші їх можливі підозри про чату ючу смерть, щоб врятувати їх від страху, від болючих психічних переживань останніх хвилин життя. Олександра Ігнатович цілком слушно стверджує: «Щодо самої розмови героїв твору, то вона нагадує діалог Авраама із Ісаком – який так само відбувається по дорозі до місця жертвоприношення, в останні миттєвості перед смертю. Ця розмова так само лаконічна, так само Авраам знає про неминуче вбивство і так само намагається вберегти свого нащадка від зайвих переживань – мовляв, йдемо шукати ягня, аби принести його в жертву» [3, с. 152]. Тож процитуємо і сам Біблійний діалог Авраама з сином Ісаком:

«І промовив Ісак: «Ось огонь і дрова, а де ж ягня на цілопалення?» [Буття: 22, 7].

І відказав Авраам: «Бог наглядить ягня Собі на цілопалення, сину мій!» [Буття: 22, 8].

Подібно розмовляє із сином і герой новели:

« – Куди нас ведуть, татку?

– Ми йдемо з панамі до річки!

– А що буде біля річки?

– Пани кинуть гранату, випливе рибка, а ми підемо вплав та всю виловимо»

– А чому до схід сонця? В річці вода холодна, ми простудимося.

– Бо пани тільки вранці мають час.

– А в панів є всього досить... І часу...

– Ні, синку мій! Прийшов такий час, що й панам ніколи...» [10, с. 500].

Безперечно, поєднує два діалоги не тільки подібне обдурювання батьками нічого не підозрюючих синів задля захисту останніх від страху і переживань в останні передсмертні хвилини, не тільки розмова перед смертю сина (смертю і сина і батька у Чендея), але і те, що розмова ведеться дорогою до загибелі. Це теж мітко зазначила Олександра Ігнатович: «Образ дороги, яку долають батько й син до місця страти, знову ж таки, ріднить біблійний і художній твори. Остання дорога зумовлює характер бесіди між ними, коли дорослому зрозуміла сутність справи, й очевидно, він відчуває необхідність в обдумуванні своїх попередніх обітниць чи вчинків, тому шлях майже цілковито долається мовчки. Лише дитяча безпосередність і допитливість хлопця із новели «Чайки летять на Схід» трохи розширює розмову» [3, с. 152].

Але, захопившись пошуком паралелей, дослідниця, на нашу думку, вбачає паралелі там, де їх уже й нема. Наприклад, дивним здається порівняння дров, котрі Авраам сказав нести синові Ісакові, щоб розвести жертвоний вогонь, на котрому вирішив спалити сина, з патронами, котрі носив хлопчик на гору партизанам – мовляв, за формою патрони нагадують дрова: « У новелі – ця складова смертної ходи, присутня на початку твору – хлопчик несе набої (формою нагадують ті ж, лише значно менші, дрова), теж як обов'язок покладений на нього батьком, але на хлопця вже чатують жандарми зі зброєю жертвоприношення: вогнем і ножем» [3, с. 152]. Здається все ж таки, що прирівнювання дров, котрі несе Ісак на собі для жертвовного вогню, і патронів, котрі несе маленький хлопчик партизанам, є надуманим. Зброя в руках жандармів, котрі ведуть на розстріл бранців, теж навряд чи може прирівнюватись до знарядь жертвоприношення в руках Авраама. Авторка статті також заявляє, що батько з твору Івана Чендея мав вибір: приносити або не приносити свого сина в жертву заради звільнення від гортійвської окупації свого краю, а Авраам такого вибору був позбавлений: «Правда, у біблійній легенді Авраам не мав вибору і мусив відіслати сина, у новелі ж, розуміємо, батько міг і сам понести набої, але замість себе «делегував» сина» [3, с. 151]. Насправді батько – закарпатець якщо і мав вибір залучати чи не залучати сина до переправлення набоїв партизанам, то не на сторінках новели, у якій про вибір взагалі не йдеться, а раніше, до сцени, описаної в тексті. І то вибір залучати сина хоч і привносив ризик, але не був вибором обов'язкового відсилання сина на смерть, як це відбувається в біблійній легенді про Авраама. Чоловік, мабуть, боявся, щоб сина не спіймали, але безумовно сподівався, що малого хлопчика не запідозрять і не спіймають, а якщо не дай бог і спіймають, то навряд чи підозрював чоловік, що загарбники малій

дитині винесуть смертний вирок. То ж про свідоме відсилення батьком малого сина на смерть мова не йде. А вже у сцені, змалюваній у новелі, перед батьком ніякої свободи вибору нема: їх обох ведуть жандарми на розстріл, і батько знає, що це, на жаль, є невідворотним. І вибору у нього щодо врятування сина або ж примирення з його (і своєю) смертю у нього уже нема, хоч він, звісно, не бажає смерті ні синові, ні собі, і, мабуть, віддав би своє життя легко, але сина б хотів урятувати, якби міг. То ж і концепції добровільного принесення сина у жертву заради визвольної ідеї та ідеї возз'єднання з українським народом по той бік Карпат (тим паче з ідеєю соціалізму, про який у самому творі нема прямого натяку, але можна і соціалізм мати на увазі) не вписано автором твору. У Біблійній же легенді проблема вибору Авраама стає центральною: Бог перевіряє його на цілковиту йому відданість вимогою довести цю відданість принесенням йому у жертву першородного і єдиного сина Ісака. Тут вибір Авраама між доказом віри у Бога і повної йому слухняності – і любов'ю до сина якраз і стає центральною проблемою. Авраам якраз і робить тяжкий для себе вибір – щоб довести свою послухність Богу, готовий вбити за вимогою Бога свого сина і принести його в жертву. Цей вибір Авраам робить хоч і з важким серцем, але добровільно. Акт довіри до Бога пропагує, з одного боку, ідею цілковитого послуху Божому вченню, а з іншого – завдяки тому, що перевірка була тільки випробуванням віри Авраама, Бог зупиняє Авраама через ангела і велить замінити людську жертву жертвою тварини (барана). Дослідники Біблії трактують цю легенду як знамення про те, що Бог відтепер вимагає більше ніколи не приносити йому в жертву людей (дітей, дівчат тощо), як це було в давні часи і як приносили в жертву людей богу Молоху, наприклад, а тільки тварин або птахів. Як стверджує один з дослідників Біблії Зенон Косідовський: «У Месопотамії, Сирії і Ханаані існував дуже давній звичай приносити в жертву богам первородних дітей» [4, с. 72].

На наш погляд, вдало підмітивши певні паралелі в діалогах батька і сина дорогою до смерті (сина в Біблії і обох членів родини в новелі), що дає підстави стверджувати про певне використання форми відомого біблійного діалогу письменником для підсилення можливостей у передачі емоційного переживання батька за сина і піднесення драматизму ситуації **через відсилення до відомої біблійної картини**, дослідниця чомусь заодно вирішила, що письменник спирався і на ідейне навантаження легенди про жертвоприношення Авраамом сина Ісака для того, щоб ідеологічно протиставити свій твір біблійній легенді. Виходячи зі співставлення цілі жертвоприношення Авраамом і персонажем Чендея, співставлення мети, заради якої,



мовляв, ці два батьки приносять у жертву своїх синів, дослідниця приходиться до висновку, що у Авраама мета справді висока, духовна – жертвувати сином во ім'я доказу богопослушності і любові до нього, а от герой новели «Чайки летять на Схід» добровільно приносить у жертву сина во ім'я нового бога – ідеї комунізму. Саме така підміна мети жертвоприношення: замість приносити сина в жертву во ім'я Бога, персонаж новели приносить в жертву сина во ім'я нового комуністичного ладу, і саме цю ідейну підміну письменник, на думку літературознавиці, і засуджує, хоч і зашифровано. Вона стверджує: «Трагедію означеної підміни понять (християнства на комунізм) і змалював Іван Чендей» [3, с. 151]. При такому порівнянні дослідниця приходиться до висновку, що батько з новели є негативним персонажем, що письменник приховано засуджує його фанатичне жертвоприношення в ім'я ворожих комуністичних ідеалів, котрі нічого хорошого нашому краю не принесли (навпаки, принесли одні біди і страждання). Авторка статті побачила знову ж таки зашифрований автором натяк на недолугість сподівань героя на добро від «братів зі Сходу» уже в останніх рядках новели (тобто зразу після розстрілу батька і сина): «Сполохані пострілами чайки злетіли в небо. Швидко замахавши крилами, тривожно закружляли над ущелиною і попливли на схід» [10, с. 501]. Тут пані Олександра стверджує, що вираз «закружляли над ущелиною і попливли на схід» при тому, що усі річки Закарпаття течуть на захід, насправді є шифром, яким Іван Чендей ніби-то показує абсурдність сподівань чоловіка про добро зі сходу, бо чайки, мовляв, не можуть на Закарпатті пливти на схід, тобто вверх по течії річки: «Треба мати неабияке образне мислення, аби уявити, як чайки «попливли на Схід» річкою, що несе свої води на захід» [3, с. 153]. Але вся справа в тому, що у тексті новели чайки пливуть не річкою, а «в небі», тобто летять: «...закружляли ущелиною і попливли на схід» [10, с. 501]. У тексті новели слово «пливуть» використано у значенні «летять», як синонім, щоб уникнути однотонності, повторювання слова летять. Ми ж часто вживаємо вираз «хмари пливуть», і це нікого не дивує. То ж і тут, на наш погляд, висновок є надуманим.

А загальні висновки дослідниці щодо ідейного спрямування твору і взагалі здаються нам занадто заідеологізованими і помилковими: «Який же настроєвий лад новели Івана Чендея? Батька, котрий привів до смерті свого сина, вбито також. Це певний акт розплати, та все ж чи він співмірний з позбавленням життя безвинної душі? Проте так завершилася одна з історій про взаємини з «братами зі Сходу» [10, с. 153]. Тобто, судячи з виразу, що вбивство батька є ніби-то актом розплати за «позбавлення життя безвинної душі», батько з

новели Чендея у сприйнятті дослідниці постає якимсь безжальним дітовбивцею, чия смерть хоч і стає розплатою за його душегубство сина, але ж неспіврозмірною з таким важким гріхом, як позбавлення життя безвинної душі. Тобто винні у вбивстві маленького хлопчика виявляються не жандарми, а батько. Такий висновок здається нам помилковим, тут дослідниця, на жаль, перекидає концепцію автора на діаметрально протилежну, особливо переінакшує образ батька у новелі.

У тій же статті О. Ігнатович читаємо: «Таким чином новела показує: 1) зворотний напрям у жертвопринесенні – повернення до дітовбивства і надання нащадків у жертву; 2) зразок відданості й жертвоприношення комуністичній ідеї не унаочнений конкретними досягненнями такого акту (бо їх немає); 3) поклоніння не Богу, а непереможеному ідеалу, не сприяє розмноженню роду, а навпаки, призводить до його вимирання (адже батько і син обидва гинуть); 4) на землі, де відбулося жертвоприношення-страда, не збудовано Храму, не відбувається паломництва послідовників-одномудців. Згадуються і слуханими здаються слова із художнього фільму 80-х років минулого століття «Каяття»: «Нашо дорога, яка не веде до храму?» [3, с. 153]. Такі висновки щодо ідейного навантаження новели «Чайки летять на Схід» здаються нам діаметрально протилежними задуму автора і його геніальної реалізації у творі.

Адже вбачати у образі батька у новелі Івана Чендея негативного персонажа, котрого засуджує письменник – це переставити усе з ніг на голову. Насправді у тексті нема і натяку на засудження батька. Ні батька, ні сина, ні їх дій щодо допомоги у боротьбі проти окупантів рідного краю. Навпаки, цей персонаж змальований автором з глибокою симпатією. Та навіть вичитаного дослідницею засудження мети, заради котрої чоловік ризикує і життям сина, і своїм, немає, тобто боротьба з угорськими окупантами подана у новелі як правильна і героїчна. Автор художніми прийомами викликає ненависть і зневагу до катів, тобто, до угорських жандармів. У новелі проявлена жорстокість і бездушність гортіївських жандармів, котрі розстрілюють не тільки дорослих, але і дітей. І ця емоційна черствість вбивць підкреслювалась контрастом невиказаної, але так вдало проявленої письменником через кілька поданих деталей теплої, безмежної батьківської любові, котра проявляється у турботі і спробах урятувати сина хоча б від страху і емоційного стресу, зігріти від холоду перед розстрілом.

Як правильно стверджує професор В. Марко, «Любов до життя і презирство до смерті гартує дух відважного борця за справу народну, підкреслює автор. Люди ідуть на смерть, їх розстрілюють, а ти

відчуваєш, що правда за ними, вони залишаються переможцями» [5, с. 127].

Але головне достоїнство новели лежить не стільки у площині її ідейної направленості, скільки у художній силі змалювання теплоти людських стосунків. Ідейна направленість підкреслювалась радянським літературознавством, тут Олександра Ігнатович каже слушну думку. Та ця направленість не така вже й важлива сьогодні, вона в новелі і не сформульована чітко. Якби не зізнання письменника, що матеріалом для твору послужила історія з розстрілом хустських партизанів, новелу можна було б прочитувати і як розповідь про підпільну боротьбу карпатських січовиків проти тих же угорських окупантів за ідею звільнення і возз'єднання з рідним українським народом по той бік Карпат, з братами зі Сходу, і текст новели не дає й найменшого натяку, що це не так. Ще раз зауважимо, що мова про партизанів, дає інформацію тільки позатекстове зізнання письменника. Але сила новели лежить не в ідейно-політичній площині. Талановита дослідниця захотіла перекреслити так звану «про-радянську ідею» новели нашого улюбленого письменника і «перекрашувати твір» у колір протилежної ідейної спрямованості, тобто зробити її «зашифровано антирадянською», що ідейно наближало би твір до сучасних політичних уподобань. Правда, текст новели не дає для цього жодної підстави, хоч бажання дослідниці нам зрозуміле. Така спроба ідейного перенаправлення твору в угоду сьогоднішнім нашим політичним уподобанням, хоч і продиктована благими намірами приписати давньому твору І. Чендея антикомуністичну спрямованість, призводить до неправильного трактування твору не тільки в ідейному напрямку, але перекривлює емоційне ставлення письменника до своїх персонажів. І змальований з великою симпатією батько у статті дослідниці постає кровожерливим монстром, дітовбивцею, політичним фанатиком, котрий свідомо посилає на смерть свого малолітнього сина для скріплення підмурків майбутнього у краї радянського ладу.

Насправді у новелі не те що немає найменшого осуду цього персонажу, а, навпаки, він виписаний з великою силою симпатії і любові, викликає у читача співчуття і захоплення. Перед нами зразок великої любові, великого болю перед трагедією, де чоловік забуває про себе, про те, що і його чекає смерть, і перед лицем трагедії видно, що хвилює його тільки син, хлопчик, його переживання і його почуття в останні хвилини перед розстрілом. Про свою біль і переживання, про свій страх (адже, на відміну від хлопчика, він добре розуміє, куди і для чого їх ведуть жандарми), не дозволяє собі проронити ні слова, ні одним натяком, жестом чи мімікою обличчя не виказує своїх

переживань, щоб не передати цей біль і страх малому. Усе, що його хвилює – це скрасити останні хвилини життя сина. Вберегти його від страху і переживань. Це все, що він може зараз зробити, і він це робить бездоганно. Перед нами зразок високої батьківської самопожертви, цілковитого забування про себе, виростання з притаманного усім людям егоїзму і підняття на вищі обшари. Це те, чому вчить нас доктрина християнства, зразок великої любові і самопожертви Ісуса заради спасіння людей. Такій любові до людей, до іншого, до когось, окрім себе, таке забування про свої інтереси, бажання, страхи і болі заради когось іншого (в Ісуса – заради всього людства) вчать майже усі сучасні релігійні доктрини: і юдаїзм, і буддизм, і іслам, і індуїзм... Як сказано Ісусом: «Полюби ближнього, як самого себе». Та в реальному житті середньостатистичній людині рідко вдається вирватися з оков егоїзму, проявити жертвовну любов до іншого, любити іншого більше, ніж самого себе. Для цього нам дається кохання, бо коли воно справжнє, людина вчиться радіти щастю коханої людини більше, ніж своєму особистому. Для цього нам даються діти, бо в любові до дітей ми вчимося забувати про себе заради них. От і в новелі перед нами зразок великої любові батька до сина і цілковите нехтування особистими переживаннями чи страхами за себе перед неминучою смертю. А ще перед нами зразок достойної, стоїчної поведінки незламної людини, простого закарпатського селянина, перед розстрілом.

Важлива і поетика тексту. Перед нами дуже короткий текст, чи не єдиний такий у всій творчості Івана Чендея. Загалом більшість творів письменника повільні, розлогі, сповнені деталізації... Як зазначав Василь Марко про стиль Івана Чендея: «Йому не раз докоряли за млявість зображення подій. І справді, гострих сюжетів з напруженою інтригою він не будував...» [5, с. 128]. Майже усі дослідники відзначають у стилі письменника «яскраві предметні деталі, багато подробиць». А тут маємо коротенький текст, у якому нема повільності. Маємо коротку стислу динамічну картину розстрілу батька і сина.

Увесь текст написаний без виявлення особистих суджень чи симпатій або антипатій письменника. Такий задум автора. Він використовує тут поетику так званого об'єктивізму, активно розробленого і пропагованого ще натуралістами кінця XIX століття, зокрема Емілем Золя та Гі де Мопасаном. Окрім об'єктивізму (коли письменник навмисне уникає оцінок персонажів і залишає це право читачеві) – текст новели ще й дуже лаконічний. Автор вживає дуже прості короткі речення. Здається, нам усе розповідається відсторонено, фіксуються тільки вчинки, слова персонажів, жести. Майже ніяких

емоцій не проявляє оповідач. І справа тут у першу чергу у поетиці твору. Сила впливу прихована саме у лаконічності і цілком відстороненій, без прояву своїх оцінок і симпатій, без вияву особистих емоцій оповіді про страшні події розстрілу. Саме контраст між спокійною, незворушною розповіддю, у котрій просто фіксуються факти, події, без опису особистих емоцій і свого ставлення або сприйняття до змальованої страшної трагедії і самими трагічними подіями і викликає у читача глибоке переживання тих подій.

Усі переживання батька заховані автором у підтексті. Виключення зроблено тільки один раз, але у цьому єдиному реченні підкреслено якраз найважливіше у новелі: акцент поставлено на невиказану батьком ніжність до сина і хвилювання за нього:

« – Мені студено, татку.

Смикнувши рукою, батько урвав торочки, розмотав з шиї шарф і став загортати сина, **наче в цю мить готовий був віддати йому все тепло, яке беріг в серці для нього на довгі роки...**» [10, с. 501].

Саме ця недомовленість, ці замовчування надають читачеві можливість і без слів про все здогадатися і «всім переболіти», усе відчувти. Тут прозу Чендея можна сміливо назвати «прозою мовчання», як часто називали прозу Ернеста Гемінгвея. Адже американський письменник неодноразово заявляв, що головним у його оповіданнях є не те, про що він написав, а те, про що він промовчав, чого не сказав, але дав натяки, про що промовчано, і розумний читач може легко сам «дописати» недописане, зрозуміти невиказане, промовчане. Така установка автора провокує читача ставати співтворцем, дописувати твір, домальовувати картини... І тоді усе промовчане, уявлене читачем сильніше будить його емоції, переживання. Важливо не тільки те, про що промовчав автор або оповідач, важливо і те, про що промовчали або недоговорили його персонажі. Таким мовчазним персонажем тут виступає батько. Він несе у собі глибоке, трагічне переживання за сина, турботу про нього, любов до нього, але він мовчить, не розкриває своїх переживань, не озвучує їх. І від цієї непромовленості читач відчуває їх ще гостріше. Лаконізм і холодна передача фактів збуджує у читача накал емоцій. У цьому і є головна художня сила цього маленького півтора-сторінкового шедедру. Усе, що недовисказано оповідачем, як і все, що непромовлено батьком, передано завдяки художнім деталям, маленьким натякам – підказкам для правильного доспівтворення читачем усього недоказаного. І саме завдяки «невиказаності» почуттів батька, який аж іскриться ніжністю, любов'ю до сина, завдяки замовчуванню батьківської болі оповідання набуває просто велетенської художньої сили, не залишає читача байдужим.

**Висновки з дослідження.** Новела є ніби стиснутою пружиною, котра випрямляється в уяві читача і просто розриває того накалом емоцій. І скажемо відверто: більше такої сили тексту як у творчості Івана Чендея, так і у всій закарпатській прозі, нами не помічено.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Біблія. <https://web.archive.org/web/20161017140723/http://bibliya.in.ua/index.php/site/index>
2. Жулинський М. Іван Чендей: художнє формування національного образу світу *Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства. Випуск 11. Творчість Івана Чендея в загальноукраїнському літературному контексті. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції 14–16 травня 2007 року.* Ужгород : Вид-во «Говерла», 2007. С. 11–13.
3. Ігнатювич О. Реконструкція біблійної легенди у новелі "Чайки летять на схід" Івана Чендея. *Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства.* 2014. Вип. 19. С. 150–154.
4. Косідовський З. Біблійні оповіді. К. : Видавництво політичної літератури України. 1978. 392 с.
5. Марко В. Уроки Івана Чендея. До 85-річчя від дня народження *Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства. Випуск 11. Творчість Івана Чендея в загальноукраїнському літературному контексті. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції 14 – 16 травня 2007 року.* Ужгород : Вид-во «Говерла», 2007. С. 127–130.
6. Нариси історії Закарпаття: У двох томах. / за ред. І. Гранчака, Е. Балагурі, І. Грицака, В. Ілька, І. Попа. Ужгород, 1993. Т. 2. 663 с.
7. Рошко М. Достойнства і недоліки «Антології закарпатського оповідання ХХ століття» *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Філологія.* 2003. № 7. С. 120–122.
8. Федака Д. Іван Чендей *Письменники Срібної Землі.* Ужгород : КП «Ужгородська міська друкарня», 2006. С. 325–332.
9. Ходанич П. Творчість Івана Чендея у контексті прози Закарпаття другої половини ХХ століття. *Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства. Випуск 11. Творчість Івана Чендея в загальноукраїнському літературному контексті. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції 14–16 травня 2007 року.* Ужгород : Вид-во «Говерла», 2007. С. 175–180.
10. Чендей І. Чайки летять на Схід. *Закарпатське оповідання ХХ століття. Антологія.* Ужгород : вид-во «Закарпаття», 2002. С. 500–501.
11. Чендей І. Щоденники (в 2-х книгах). Ужгород : Вид-во «РІК-У», 2021. Кн. 1. 639 с.

**Світлана Таратута,**

кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри міжкультурної комунікації,  
світової літератури та перекладу,  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
<https://orcid.org/0000-0002-9236-1123>  
м. Вінниця, Україна

**Тетяна Мельник,**

кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри міжкультурної комунікації,  
світової літератури та перекладу,  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
<https://orcid.org/0000-0002-2258-7389>  
м. Вінниця, Україна

## **Булінг як соціальне явище та його відображення у новітній англійській літературі**

### **Bullying as a social phenomenon and its depiction in the modern English literature**

**Анотація.** Стаття присвячена булінгу як складному соціально обумовленому психологічному явищу та відображенню зазначеної проблеми в новітній англійській літературі. Мета даної роботи – дослідити відображення в новітній англійській літературі проблеми булінгу. Для досягнення мети використано компаративний, культурологічний, психоаналітичний та частково нарративний методи дослідження. Проаналізовано стан вивчення проблеми булінгу в сучасній психології та соціології, риси її складові зазначеного явища, його причини. Досліджено ступінь актуальності проблеми булінгу в сучасній Великій Британії, її правовий та законодавчий аспекти. Наведено статистику актуальності зазначеної проблеми в країні. Проаналізовано характер відображення проблеми булінгу в класичній англійській літературі. Зроблено висновок, що образ беззахисної жертви цькування і принижень з'явився в англійській літературі задовго до появи терміну «булінг» і був безпосередньо пов'язаний з жанром роману виховання. Відображення зазначеної проблеми наявне в творчості Ч. Дікенса, Е. Бронте тощо. Проаналізовано умовно-метафоричний підхід до проблеми в романі В.Голдінга «Володар мух», який став пародією на твір Р. Баллантайна «Кораловий острів». Розглянуто відображення проблеми булінгу в новітній англійській літературі на матеріалі ро-



манів Н. Хорнбі «Мій хлопчик» та Д. Мітчелла «Під знаком чорного лебедя». Проаналізовано образи головних героїв творів – підлітків, що стають жертвами булінгу, їхній психологічний стан, реакцію на ситуацію приниження та цькування. Акцентовано авторську концепцію виходу жертви зі складної психологічної ситуації в кожному з аналізованих романів. Простежено, що безкарність кривдників здебільшого базується на покірності жертви, та, в свою чергу, спричинена хибним уявленням підлітків про честь та зраду. Досліджено позиції авторів аналізованих творів щодо зламу стереотипів підліткової психології з метою звільнення від влади кривдників.

**Ключові слова:** булінг, жертви булінгу, психологічна травма, підліток, посттравматичне зростання, новітня англійська література, роман виховання, сучасний британський роман, помилки виховання.

**Summary.** *The paper regards bullying as a complex socially conditioned psychological phenomenon and examines how this problem is reflected in contemporary English literature. The article aims to explore the issue of bullying as it is presented in contemporary English literature. The research methodology is based on the combination of comparative, cultural, psychoanalytic, and partially narrative methods. The research highlights the state of study of the problem of bullying in contemporary psychology and sociology, defines the features and components of this phenomenon, and its causes. It reveals the degree of relevance of the problem of bullying in the modern UK, its legal and legislative aspects and refers to statistics on the relevance of this problem in the country. The problem of bullying and the nature of its reflection in classical English literature, analyzed in the paper, prompt the conclusion that an image of a defenseless victim of harassment and humiliation appeared in English literature long before the term 'bullying' and was directly related to the genre of the novel of education. This problem is central in the works of Ch. Dickens, E. Bronte, etc. W. Golding introduces this theme in his novel "Lord of the Flies", a parody of R. Ballantyne's "Coral Island", taking a metaphorical approach. The paper analyzes how the problem of bullying is revealed in contemporary English literature on the basis of N. Hornby's novels "My Boy" and D. Mitchell's "Under the Sign of the Black Swan". The authors examine the images of the main characters of the novels – teenagers who become victims of bullying, their psychological state, reaction to the situation of humiliation and harassment. Thus, D. Mitchell depicts systemic bullying in his autobiographical novel showing the school dominated by a rigid hierarchy of teenagers that dictates the norms of behavior, nature of relationships and subordination. This hierarchy leads to the fact that the highest positions in this system are occupied by physically strong but intellectually limited students. They are aggressive and are used to resolving conflicts by force. The paper examines the writers' concepts of the way out of the victim's difficult psychological situation in each novel. The impunity of offenders is seen as mostly based on the victim's submission, which, in turn, is caused by adolescents' misconceptions of honor and betrayal. The novelists speculate on how to break the stereotypes of adolescent psychology and get free from the power of the offenders. Their ideas are analyzed in the paper.*

**Key words:** bullying, victims of bullying, psychological trauma, adolescent, post-traumatic growth, contemporary English literature, novel of education, contemporary British novel, mistakes of education.

**Вступ.** Проблема існування в суспільстві людини, не схожої на інших, може вважатися ключовою в літературі ХХ–ХХІ століть. Не знаходить собі місця серед середньостатистичних білявих і блакитнооких Тоніо Крегер з однойменної новели Т. Манна. Потерпає від переслідувань і шукає однодумців Гай Монтег в романі Р. Бредбері «451° за Фаренгейтом». Захищає своє «я» і право на існування від бездумної тваринної маси Беранже – герой абсурдистської п'єси Е. Йонеско «Носороги». Гине від жорстокості й ненависті найріднішого оточення Грегор Замза з «Перевтілення» Ф. Кафки. Проблема існування в суспільстві людини, не схожої на інших, конкретизується в зображенні відчуження суспільством цієї людини, її тотальній самотності. Але суспільству цього замало. Воно вороже й агресивне. Яблуко, яке батько Грегора Замзи жбурляє в сина-чудовисько, коли величезна комаха виповзає зі своєї кімнати, рухаючись на звуки фортепіанної музики, що лунає у вітальні, і яке до самої смерті Грегора гніє в його панцирі, стає символом цієї агресії й фізичної жорстокості. Новітня зарубіжна література пропонує своїм читачам аналіз ще одного соціального явища, яке віддзеркалює проблему існування в суспільстві людини, не схожої на інших, та акцентує один із аспектів її функціонування. Мова йде про булінг.

**Методологія та методи дослідження.** В процесі дослідження використано компаративний, культурологічний, психоаналітичний та частково наративний методи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Образ беззахисної жертви цькування та принижень, яка не може пручатися цим проявам насильства з боку людей, що систематично проявляють до неї агресію, з'явився в англійській літературі задовго до появи терміну «булінг» і був безпосередньо пов'язаний із жанром роману виховання.

Промислова революція в Англії призвела до потреби дешевої робочої сили, брак якої спричинив використання на підприємствах дитячої праці. Байдужість дорослих, як батьків, так і роботодавців, до так званих «фабричних дітей» сприяла процвітанню цькування сильнішими і жорстокішими слабких. Ще гіршим було становище дітей, що мешкали у «робітних будинках», де умови утримання були близькі до тюремних. Відображення зазначеної проблеми знаходимо, зокрема, в творах Ч. Дікенса.

Так, у романі «Олівер Твіст» письменник звертається до ситуації, яка сьогодні може бути визначена як булінг. Головний герой твору, дитинство якого пройшло в робітному будинку, будучи відданий на підсобні роботи до лавки, стає жертвою знущань старшого за віком Ноя Клейпола. Автор не тільки акцентує увагу на душевних терзаннях жертви, але й звертається до генези зазначених агресивних дій.

Ной виріс у притулку, сам часто зазнавав цькувань та принижень з боку вуличних хлопців: *«Хлопці з сусідніх крамниць віддавна дражнили Ноя на вулиці образливими прізвиськами «ишура», «жебрак» тощо, і він мовчки терпів усі ці образи»* [2]. Замість співчуття до дитини подібної до його долі він розглядає ситуацію як можливість позбутися власних комплексів та задовольнити жагу помсти: *«Але тепер, коли доля кинула йому під ноги безрідного сироту, на якого найпослідущий нікчема міг зневажливо тикати пальцем, він з лихвою зганяв на ньому свою злість <...> Ной Клейпол, голодний і злий, зметикував, що за цей короткий проміжок часу він зможе волью позбиткуватися над юним Олівером Твістом»* [2].

У романі Е. Бронте «Буремний перевал» фактичному булінгу з боку Гіндлі Ерншо піддається врятований його батьком і взятий на виховання до родини Гіткліф. Ревнощі до батька, який ставився до знайди краще, ніж до рідного сина, спричиняють ненависть Гіндлі до Гіткліфа і знущання з названого брата: *«Гіндлі Ерншо не любив його з першого погляду, та й я, сказати правду, також. Ми безсоромно цькували хлопця — мені бракувало розуму, щоб відчутти власну несправедливість, а хазайка й слівця за нього ніколи не замовила, хоч і бачила, як його кривдять»* [1]. Треба зазначити, що ці дії певним чином впливають на породження жорстокості в самого Гіткліфа, який у подальшому своєму житті буде із дивовижно жорстокістю знущатися фактично з усіх оточуючих його людей, як дорослих, так і дітей. Ланцюг безкарної жорстокості, про який говорить письменниця, пізніше буде визначено однією з психологічних засад булінгу.

Поряд із творами, що критикували суспільний устрій тогочасної Британії і систему виховання як його складову, у другій половині XIX ст. з'являються і такі, як роман Р. Баллантайна «Кораловий острів», де англійські хлопчики, що потрапляють на безлюдний острів, зображуються як представники високорозвиненої держави, носії прогресу та активного гуманізму.

Вже у середині XX ст. цей роман стане об'єктом пародіювання: у 1954 р. англійський письменник Вільям Голдінг напише твір «Володар мух», де англійські хлопчики, застрашні джентльмени, потрапивши на безлюдний острів, не просто поступово дичавіють, а починають знищувати один одного. Щоправда, роман не реалістичний, а носить умовно-метафоричний характер: його жанр визначають як роман-притча, що має яскраво виражені риси антиутопії. У творі буде відображено негативний досвід державотворення, коли суспільство, замислене і збудоване як демократичне, поступово деградує і перетворюється на автократію. Незважаючи на це, можна говорити про досить яскраве змалювання цькувань та знущань, які відчують деякі герої твору.

Однією з жертв фактично одразу стає гладкий хлопчик в окулярах на прізвисько Роха. Знаменно, що вперше він відчуває цькування на самому початку твору від Ральфа, який у ході сюжету буде його приятелем та прибічником: на прохання не називати його образливим прізвиськом, Ральф, нехтуючи цим, лише закріплює за хлопчиком це принизливе ім'я, використовуючи його перед усіма присутніми. Саме Роха, що уособлює в романі розум та логіку, піддається найбільшим цькуванням. На ньому ламаються домовленості про право голосу, яким володіють всі діти на острові: коли Роха, тримаючи мушлю-ріг, символ уваги до того, хто говорить, намагається донести до новоспечених острів'ян доволі розумні думки, діти не слухають його, а один з лідерів, Джек, замість того щоб навести порядок, грубіянить Росі. Поступово він починає піддаватися не тільки психологічним, але й фізичним тортурам: в нього забирають окуляри, без яких він не може повноцінно існувати, а потім і взагалі вбивають.

Жертвою здичавилої більшості стає Саймон, вразливий хлопчик, через якого автор намагається відкрити дітям перспективи їхнього існування на острові. Змушені підкоритися агресивній силі, щоб не стати жертвами знущань, близнюки Ерік і Сем. Дивом рятується від знищення цивілізовано обраний вагажок новоствореного суспільства Ральф, на якого в кінці твору починається справжнє полювання: тільки висадка на острів екіпажу морського судна не дає хлопцю загинути. Отже, в окремих творах англійської літератури все ж зачіпається проблема булінгу, хоча і не визначається таким чином.

Лише на початку XXI ст. з настанням «епохи нової щирості», коли «все більша кількість людей відчуває необхідність у розумінні психологічних процесів, що відбуваються в їхньому житті, намагається бути почутим та зрозумілим» [12, с. 73] і зароджується загальносвітова тенденція, яка передбачала відкрите обговорення власних психологічних проблем, з'являється ціла низка творів, присвячених безпосередньо шкільному булінгу, психологічній травмі та розкриттю образу жертви.

Булінг (від англійського "bully", хуліган) – складний поширений соціальний феномен, який визначається як систематична, агресивна, цілеспрямована поведінка кривдника стосовно жертви. Булінг завжди містить навмисний негативний умисел за умови нерівності влади та сил учасників.

Будучи достатньо поширеною проблемою, що існувала впродовж декількох століть, булінг активно почав обговорюватися лише в кінці XX – на початку XXI ст. Глибоке дослідження булінгу як явища соціально-психологічного міститься у працях шведського шкільного лікаря П.-П. Хайнеманна. П.-П. Хайнеманн жив у XIX столітті, коли сам термін «булінг» ще не використовувався. Однак лікар був дуже

зацікавлений у проблемах жорстокості та насильства серед дітей і зробив значний внесок у розвиток концепції гуманної педагогіки та дисципліни в школах. У своїй праці "Handbok i praktisk hygien för skolan" (Посібник з практичної гігієни для шкіл) він рекомендував шкільним вчителям та директорам стежити за поведінкою дітей та запобігати будь-якому виду насильства та жорстокості. Він також наголошував на важливості розвитку дисципліни та виховання дітей у дусі поваги та терпимості один до одного.

У 1905 р. К. Дьюкс публікує статтю на тему шкільного цькування. Але перші системні наукові розвідки із зазначеного питання знаходимо у працях скандинавських дослідників: норвезького психолога Д. Ольвеуса, який у 1978 р. ввів термін «булінг» до наукового обігу, норвезького соціолога Е. Роланда, що досліджував насильство в шкільному середовищі в навчальних закладах Швеції, Норвегії та Данії, естонсько-шведського когнітивного психолога А. Пікаса, фінського психолога К. Салміваллі, – які зробили чи не найбільший внесок у вивчення цієї проблеми.

Особливо вагомою вважаються наукові розвідки Д. Ольвеуса, завдяки яким дослідження зазначеного явища стало окремим напрямом світової психологічної науки. У 1983 р. Д. Ольвеус розробив першу в світі спеціальну програму запобігання булінгу в школах, яка включала різні заходи, зокрема тренінги для вчителів, батьків та учнів.

Пізніше проблемою булінгу зацікавилися британські дослідники, а на початку 1990-х років підвищена увага до агресивного переслідування починає приділятися в США. Американські вчені Д. Лейн та Е. Міллер досліджували булінг як тривалий процес свідомо жорстокого ставлення, фізичного та/чи психічного, з боку однієї дитини (або групи дітей) до іншої дитини (інших дітей).

На сьогоднішній день науковці вирізняють такі різновиди булінгу, як фізичний булінг (агресивні форми фізичного впливу та залякування), вербальна агресія (різноманітні словесні приниження), поведінковий булінг (дії, спрямовані на відчуження, ізоляцію індивіда, вимагання, шантаж тощо), кібербулінг (цілеспрямоване приниження, цькування людини в соціальних мережах).

Наукові розвідки щодо проблеми булінгу спрямовані на виявлення причин даного феномену, а також причин його поширення у сучасних дитячих та підліткових колективах, змалювання психологічних портретів жертви та кривдника, механізмів комунікації у системі їхніх аномальних стосунків, визначення засобів недопущення, а в разі виникнення припинення зазначеного явища.

Теорія булінгу надзвичайно потужна та багатогранна. Безумовними, з нашої точки зору, є такі факти:

– булінг розпочинається з неприязні до іншого, з неготовності прийняти відмінність потенційної жертви від середовища, в якому вона існує, расову, релігійну, національну, зовнішню, поведінкову, наявність особливостей або вад у розвитку тощо;

– найбільша кількість випадків булінгу припадає на підлітковий вік, коли на тлі статевого дозрівання починається становлення нового рівня самосвідомості, змінюється тип діяльності, найбільш важливими стають стосунки з однолітками, їхня думка, що нерідко призводить до конфліктів, які вирішуються за допомогою агресії та вимог, домінуючих форм насильства, психологічного та фізичного;

– основою булінгу є жорстокість, агресивність, а головне, безкарність кривдників та мовчання жертви, яка тримає ситуацію в таємниці, вважаючи неможливим розповісти будь-кому про ганебність свого становища;

– булінг у будь-якому своєму прояві стає глибокою психологічною травмою для жертви, важко долається, має досить глибокий вплив на формування особистості дитини й може спричинити психологічні проблеми індивіда у дорослому віці.

Булінг – явище інтернаціональне, яке зустрічається в усіх країнах. Щоправда, можемо припустити, що чим більш розвиненою є держава, чим більш високий у ній рівень демократії та свободи, тим більш вільно обговорюються і зазначена проблема, і шляхи її подолання.

За результатами опитувань британської добродійної організації, яку було створено в пам'ять про принцесу Діану, можна зробити висновок, що проблема булінгу в англійських школах досить актуальна: близько 63% старшокласників піддавалися цькуванню та приниженню, один з п'яти дітей, що ставали жертвами булінгу, замислювався про те, щоб покінчити життя самогубством. Подібна ситуація має місце, незважаючи на те, що у Британії боротьба з булінгом відбувається на державному, законодавчому рівні. Згідно із законом, що був прийнятий у 2006 р. (Education and Inspections Act), усі державні заклади освіти повинні мати статут, який регламентує запобігання булінгу серед учнів. Велика відповідальність покладається на керівництво школи та вчителів, які згідно з прийнятим у 2010 р. законом про боротьбу з дискримінацією (Equality Act) повинні запобігати загрозам та знущанням. Захист честі й гідності дитини в Британії регламентує ціла низка законодавчих актів, порушення яких може потягти за собою різноманітні покарання: від дисциплінарних до кримінальних.

Тим не менш проблема існує і викоріненню піддається надзвичайно важко, адже головний компонент у ній – людський фактор, який є результатом життєдіяльності будь-якого колективу.

Актуальність і складність зазначеної проблеми підкреслюються відображенням її у сучасній британській літературі. Так, у 1998 р. з'являється роман Н. Хорнбі «Мій хлопчик» («About a boy»), а в 2006 – роман Д. Мітчелла «Під знаком чорного лебедя» («Black Swan Green»), які, попри, безумовно, різні й оригінальні сюжети, мають дещо схожу проблематику.

Герої Н. Хорнбі і Д. Мітчелла співвідносні й за віком (Маркусу – 12, Джейсону – 13), і за типом особистості (обидва спокійні, врівноважені, інтелігентні, тонкі, розумні, розсудливі, схильні до рефлексії, творчі, наділені тонкою душевною організацією, гостро реагують на прояви несправедливості тощо).

Обидва автори роблять своїх героїв жертвами булінгу, вдаються до глибокого аналізу зазначеного соціально-психологічного феномену, намагаються визначити його причини в кожній конкретній ситуації, дають своєму читачеві змогу спостерігати за силою і слабкістю особистості, що формується за умов, які травмують.

Автобіографічний роман Д. Мітчелла «Під знаком чорного лебедя» оповідає про 13-річного Джейсона Тейлора, який потерпає від жорстокої шкільної хлопчачої ієрархії, що повністю визначає його життя, поведінку, закріпивши за ним статус лузера й невдахи. Система диктує Джейсону та іншим хлопчикам, якого кольору одяг вони мають право носити, як вони повинні звертатися до інших і як оточення має називати їх, у які ігри грати, які слова й вислови використовувати, з якими дівчатами зустрічатися і багато іншого. Для того, щоб підвищити свій статус, треба бути наглим, нахабним, жорстоким, цинічним, постійно демонструвати свою силу, щоб мати можливість зіштовхнути вниз слабшого й зайняти його місце. В силу цього найвищі позиції в шкільній ієрархії посідають фізично сильні, але абсолютно примітивні, не поважаючи інтелект і особистісну неординарність хлопці, через свою обмеженість і агресивність спрямовані тільки на силовий спосіб вирішення будь-якого конфлікту.

Їхні ігри жорстокі та безжальні, їхні погляди на світ сповнені ненависті (особливо простежуються гомофобні настрої). «Процвітають хамство, груба фізична сила, пряма агресія, вміння образити, принизити. <...> Деякі жертви перетворюються на ізгоїв, з якими просто соромно спілкуватися, тому що вони знаходяться на нижніх рівнях існуючої ієрархії. Будь-який прояв людяності сприймається тут як негідна слабкість, інтелектуальний розвиток не захоплюється. Булінг, що процвітає (образливі прізвиська, словесне та фізичне приниження тощо), жертвою якого в процесі роману стає в тому числі і Джейсон, абсолютно не помічається вчителями» (переклад наш) [12, с. 75].



Власне принизливе становище підштовхує Джейсона до висновку, що авторитет серед однолітків можна заробити лише в абсолютно негідний спосіб, наприклад, «знущаючи з літньої людини (нехай і аморальної і мерзеної), проявляючи при цьому сміливість та винахідливість, але це не відповідає моральним принципам оповідача, тому й раптовий авторитет серед однолітків, завойований в такий спосіб, його дивус. Так само є неприйнятною для Джейсона брехня в підтримку цинічного кузена, який знущається з свого молодшого брата, доводячи його до істерики. Мовчазна підтримка негідника для героя твору, з одного боку, бажання бути прийнятим у коло дорослих і всемогутніх, з іншого – угода з власною совістю, дуже важка для хлопця. Але для того, щоб просто відмовитися від явної підлості, що від тебе вимагають, видаючи її за дорослість, потрібна неабияка сила характеру, якої поступово набуває герой» [3, с. 149].

Статус аутсайдера має великий вплив не тільки на самооцінку героя, але й на його психічний та психологічний стан. Джейсон розвинений, начитаний, мислячий, він пише вірші і навіть друкує їх у місцевому виданні, але робить це під псевдонімом і ретельно обереігає свою тасмницю від шкільного оточення. На нервовому ґрунті у хлопця прогресує заїкання, яке він також приховує від жорстоких однокласників, розуміючи, що це зробить його і без того важке становище жертви булінгу взагалі нестерпним.

Якщо Джейсон Тейлор давно потерпає від несправедливостей і знущань в школі, де навчається з самого початку, Маркус, герой роману Н. Хорнбі «Мій хлопчик», – у своїй школі новачок, до чого призводить розлучення батьків і переїзд хлопчика з мамою до іншого міста. Нові однокласники не сприймають новенького, який дивно і несучасно одягається, підстрижений не так, як інші хлопці, а ще й до того може раптово заспівати на уроці, не контролюючи свій внутрішній голос. Глузування та приниження однокласників переростають у цькування Маркуса хлопцями з інших класів. Вони переслідують його, дражнючи принизливими прізвиськами, кидають в магазині в його кишені дрібний товар, щоб виставити злодієм, женуться за ним по вулицях, жбурляючи в нього жмені льодяників, крадуть нові кросівки, через що хлопець змушений в дощ повертатися додому без взуття. Маркус – не єдиний ізгой у класі. Ще два хлопчики (один рудий, другий маленький для свого віку, обидва в окулярах) також постійно піддаються приниженням. Усі жертви мовчки зносять глузування і знущання не в силах протистояти насиллю.

На відміну від кривдників головного героя в романі Н. Хорнбі Д. Мітчелл персоніфікує ініціаторів булінгу в школі Джейсона, в силу чого дає можливість визначити природу виникнення цього явища.

Наприклад, змальовуючи образ Роса Віллокса, жорстокого і агресивного, автор розповідає, що хлопець зростає в родині, де процвітає домашнє насильство, і копіює поведінку свого батька, який знущається зі своєї дружини: жінка тікає з дому через страшне побиття за те, що вона втратила смужку з 5 поштових марок. Віллокс панічно боїться свого батька і намагається свій страх реалізувати за рахунок залякування, приниження, цькування інших хлопців.

В обох творах герої піддаються булінгу в школі, отже, вчителі та керівництво школи – це саме ті люди, які й з позицій моралі, й на законодавчому рівні мали б забезпечити особистий простір кожному учневі, припиняючи будь-які зазіхання на приниження його гідності. Але в обох творах бачимо повну байдужість педагогів, а подекуди і вислови, що, навпаки, провокують жорстокість учнівського оточення стосовно потенційної жертви. Таким виступає в романі Д. Мітчелла містер Карвер, який, помічаючи, що в класі виникає жертва, приєднувався до кривдників, міг дозволити злі, цинічні жарти на адресу учнів, принижуючи їхню гідність і викликаючи сміх інших, які раділи, що жарти спрямовані не на них.

Класний керівник Джейсона не володіє ситуацією в класі, не бачить проблем у міжособистісних стосунках своїх учнів. Не розуміючи, як боляче Джейсон реагує на власне заїкання, вчитель не вважає за потрібне звільнити хлопчика від читання вголос у класі, мотивуючи це тим, що людина має вчитися долати життєві труднощі.

Подібні ситуації спостерігаємо і в творі Н. Хорнбі. На уроці англійської, аналізуючи уривок з роману К. Кізі «Над зозулиним гніздом», вчителька ставить класу питання, як відрізнити здорову людину від людини з психічними відхиленнями, і, почувши репліки, які прямо принижували Маркуса, не тільки не припиняє глузувань з хлопчика, але й називає його ім'я, тим самим закріпивши той факт, що репліка стосувалася безпосередньо його. При цьому викладач чітко розуміє, що робить: *«Сміх. Все було ще гірше, ніж він побоювався. Всі озирнулися і дивилися на нього. Він глянув на міс Магауїр: вона натужно посміхалася, намагаючись не зустрічатися з ним очима»* (переклад наш) [6].

Вчительку в класі не люблять і не слухаються. Фактично за рахунок Маркуса, підігруючи його кривдникам, вона намагається налагодити елементарний контакт із класом.

В обох романах представлені керівники навчальних закладів та їхня реакція на випадки булінгу. У романі Д. Мітчелла директор школи взагалі не знає справжньої сутності своїх учнів, а найголовнішого і найжорстокішого кривдника вважає «золотим хлопчиком» і ставиться до нього вельми позитивно. Щоправда, коли ситуація

набуває розголосу і з'ясовується, що булінг у його школі – не просто проблема, а масове явище, директор приймає рішення про виключення головного винуватця зі школи. Якщо директор школи, де навчався Джейсон, не знає про випадки цькування, то директор маркусової школи змальовується дещо інакше. 12-річний хлопчик приходить до неї зі своєю досить серйозною проблемою, але директорка не хоче визнавати, що в її школі щось не так із виховним процесом, адже це вимагатиме втручання, вирішення, важких рішень. Замість визнання ситуації, яка потребує корекції, вона радить хлопчикові триматися подалі від своїх кривдників і не провокувати ситуацію. Отже, безкарність і далі буде процвітати, а з нею і протиправні дії одних дітей по відношенню до інших.

Таким чином, в обох романах підкреслюється емоційний та правовий вакуум, в якому знаходяться жертви булінгу в школі, непрофесійність і байдужість тих, хто за своїм фахом і посадою мав би покласти край стражданням жертв, що піддавалися тривалому цькуванню та приниженню.

Але у кожного з героїв творів є батьки, для яких доля їхньої дитини має бути найважливішим у житті. Тим не менш і вони не втручаються в ситуацію.

Сім'я Джейсона в романі «Під знаком чорного лебедя» переживає важкі часи. «Зовнішньо благополучна сім'я не є для 13-річного підлітка фортецею, за стінами якої він почувається захищено. У будинку панує знервованість. Вона проявляється у напруженості між батьками, яку хлопчик серйозно переживає. Занурений у свою кар'єру і, як згодом з'ясовується, роман на боці, батько зневажливо розмовляє з матір'ю, вказуючи їй на її місце. Принижена у своїй ролі домогосподарки мати, яка підозрює невірність чоловіка, намагається відстоювати свої права у щоденних суперечках з ним» (переклад наш) [12, с. 73].

Отже, занурені у власні проблеми батьки абсолютно не бачать проблем дитини. Мама Джейсона переживає через його заїкання, але не розуміє, наскільки напружена обстановка вдома підсилює цю ваду. Між батьками і хлопчиком немає довіри, адже він старанно приховує від них свої шкільні неприємності й страждання. Очікуючи день, коли він змушений буде в класі читати вголос і всі почують його заїкання, Джейсон відкриває свою знервованість не батькам, а логопеду, сторонній людині, яка краще розуміє його стан і його страхи. Недарма, коли ситуація з булінгом буде розкрита, батько попросить вибачення у сина за те, що той не звернувся по допомогу до нього, адже відчуватиме в цьому саме свою провину.

У романі «Мій хлопчик» стосунки Маркуса з мамою теплі, щирі й відверті: *«Зазвичай, якщо його щось бентежило, завжди знаходився*

*вихід, який, як правило, полягав у тому, що він ділився з мамою тим, що його хвилювало»* (переклад наш) [6].

Вони розмовляють, обговорюють проблеми. Мама, безумовно, впливає на формування особистості сина, прищеплюючи йому власні уподобання, смаки, принципи, пріоритети. Але після краху чергової спроби Фіони налагодити особисте життя вона впадає у важку депресію. Автор надзвичайно яскраво змальовує помилки Фіони у стосунках з власним сином. Причому розпочинає з того, що Маркус не був бажаною дитиною і батьківська відповідальність, яка лягла на жінку з його народженням, дедалі частіше сприймається нею як тягар. Вона не відчуває всієї повноти відповідальності, коли вчиняє спробу самогубства, яка не тільки надзвичайно ранить її сина, але й робить його невпевненим у своєму завтрашньому дні, додає до його проблем необхідність піклуватися про матір, стежити за змінами її настрою, намагатися передбачити повтор суїциду та запобігти йому, поселяє в дитині відчуття непотрібності, незатишності існування, страх у будь-який момент залишитися самому. Замість того, щоб мати поряд дорослу людину, на яку можна покластися, яка буде про нього дбати, піклуватися, допомагати вирішувати його складні проблеми, Маркус сам перетворюється на дорослого, який має самостійно приймати рішення. Але зарадити насиллю, жертвою якого він стає, хлопчик самотужки не може.

Почасти саме виховання Фіони сприяє тому, що Маркус стає жертвою булінгу, адже саме в результаті цього виховання він стає не схожим на інших (що абсолютно не знімає провини з кривдників). Розвиваючи сина, мати не стільки прищеплює, скільки нав'язує йому свої погляди і смаки. Піклуючись про Маркуса, вона повністю відгороджує його від сучасного життя (музики, телебачення, комп'ютерних ігор – все це вона вважає низькопробним, як і моду, на яку не звертає жодної уваги). Не орієнтуючись у сучасних віяннях, хлопчик стає об'єктом несприйняття та постійного глузування. Виховуючи сина у презирстві до зовнішнього, Фіона не розвиває в нього естетичний смак. Маркус, як і його мати, фактично не звертає увагу на те, у що він одягнений, як підстрижений. Коли вони з Фіоною йдуть на зустріч з Уїллом, хлопчик щасливий, що мати гарно вбрана, але її зовнішній вигляд, який ми бачимо очима сучасного молодого чоловіка, демонструє повний несмак та еkleктику.

Ну і, нарешті, якщо батьки Джейсона навіть не здогадуються про страждання свого сина від принижень і цькувань, то Маркус зовсім не приховує від Фіони свого становища, просить її втрутитися і допомогти вирішити проблему. Але, занурена в депресію, Фіона перестає чути свою дитину, перейматися її проблемами, не хоче

бачити, що відбувається з сином. Вона не стає на захист Маркуса, не занурюється в причини цькування, не відчуває його болю. Фіона не збирається вирішувати його проблеми навіть тоді, коли нападки на нього стають постійними і переходять усі межі. Вона радить синові, як і директор школи, триматися від кривдників подалі, а коли у Маркуса поцупили нові кросівки, відсилає його до директора самого розбиратися у складній ситуації, яка явно вимагає втручання дорослої людини. Отже, в обох романах батьки свідомо чи ні не стають на захист приниженої та ображеної дитини, яка потребує підтримки дорослої небайдужої людини.

Незважаючи на те, що вихід з травмуючої ситуації може бути різним, а іноді й фатальним, обидва автори пропонують оптимістичне вирішення цієї досить складної проблеми. Для подолання ситуації булінгу дитині потрібна близька людина, а краще доросла, яка захистить, допоможе, зарадить помилкам, – вважає Н. Хорнбі. У житті Маркуса такі люди з'являються. І одна з них – подружка-бунтарка Еллі, яка бере Маркуса під свою опіку, виводить його з ситуації повної самотності, ізоляваності, певним чином піднімає його авторитет у шкільній спільноті. Другий – молодий чоловік на ім'я Уїлл, стороння людина, яка поступово починає перейматися проблемами хлопчика, допомагає їх вирішувати, дозволяючи дитині бути дитиною, а не перетворюватися передчасно на дорослого. Саме за допомоги цих людей Маркус поступово виходить із важкої ситуації й впевнено крокує далі по життю.

Герою роману Д. Мітчелла Джейсону доводиться долати труднощі самотужки, що також можливо, як вважає автор. Доведений до межі, хлопчик псує новий дорогий гаджет свого кривдника, за що має тримати відповідь і бути покараний. Саме тоді Джейсон і розповідає в кабінеті директора про булінг, який терпів упродовж довгого часу. Посил автора чіткий і зрозумілий: булінг продовжується завдяки не тільки безкарності кривдників, але й покірності жертви, її хибному уявленню про поняття честі, власну слабкість та неповноцінність, небажання вважатися зрадником, якщо комусь про це розповість. Розриваючи пута своєї важкої таємниці, Джейсон рятує не тільки себе, а й велику кількість дітей, що так само потерпали від принижень кривдників, і не тільки не стає в очах оточуючих зрадником, а, навпаки, значно підвищує свій авторитет у шкільному колективі. Отже, припинити булінг, розкривши дорослим очі на те, що відбувається, – це не слабкість, а гідність, прояв сили.

Герої обох творів, пройшовши ситуацію булінгу, переживають посттравматичне зростання, вийшовши переможцями з травмуючих їх обставин. Але, незважаючи на те, що обидва автори роблять

фінали своїх творів оптимістичними, однією з головних їхніх цілей є привернути увагу дорослих до страшного явища сьогодення – булінгу – і зробити їх уважнішими до дітей, своїх і чужих.

**Висновки з дослідження.** Булінг – одна з найбільших проблем сьогодення, породжена міжособистісними відносинами в дитячому або підлітковому колективі. Незважаючи на державну підтримку антибулінгових програм, активне дослідження цього соціального явища науковцями різних галузей, воно важко піддається корекції та викоріненню, що і відображається в сучасних художніх творах, зокрема аналізованих у даній роботі.

Наслідки булінгу надзвичайно важкі: психологічна травма, безумовно, негативно впливає на формування особистості жертв цькування та приниження. Саме тому булінг залишається однією з провідних соціально-психологічних проблем сучасності та окремим напрямом наукових досліджень. Головним завданням боротьби з булінгом є розробка соціальних програм та правових механізмів, що сприяють запобіганню зазначеного явища, антигуманного за своєю природою.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бронте Е. Буремний перевал. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=1311> (дата звернення 25.08.2022).
2. Діккенс Ч. Пригоди Олівера Твіста. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=132> (дата звернення 25.08.2023).
3. Таратута С. Л. Образ дієгетичного наратора в романі Д. Мітчелла «Лужок Чорного лебедя». *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультимедіальному просторі: матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції*. Вінниця. 2021. С. 146–149.
4. Child and adolescent therapy (Psychotherapy Handbooks) / edited by David A. Lane and Andrew Miller. USA: McGraw -Hill Education. 1993. 256 p.
5. Eron L., Huesmann R. The cross-national approach to research on aggression: measures and procedures. *Developmental Psychology*. 1984.
6. Hornby N. About a Boy. Penguin Random House. 2014. 288 p. URL: <https://avidreaders.ru/read-book/about-a-boy.html> (дата звернення 04.09.2023).
7. Huesmann L. R., Eron L. D. Childhood aggression and adult criminality. In J. McCord (Ed.), *Advances in Criminological Theory: Crime facts, fictions and theory* New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers. 1992. P. 137–156.
8. Mitchell D. Black Swan Green. URL: [https://www.bookbrowse.com/excerpts/index.cfm/book\\_number/1777/black-swan-green](https://www.bookbrowse.com/excerpts/index.cfm/book_number/1777/black-swan-green) (дата звернення 02.09.2023).
9. Olweus D. A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*. 2003. Vol 60. № 6. P. 12–17.
10. Roland E. Bullying: the Scandinavian research tradition. *Bullying in schools*. Lane D.A. Tattum D. 1989. P. 21–32. Stroke-on-Tent: Trentham.
11. Smith P. K., Pepler D., Rigby K. eds. *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press. 2004.

12. Taratuta S., Melnyk T., Kozachyshyna O., Pradivlianna L. Coming of Age Novels in the Era of “New Sincerity”: Trauma and Personality Development of a Teenager (based on the novels “Black Swan Green” by D. Mitchell and “Time to Speak” by K. Klimovsky). *AD ALTA: JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH*. 2022. Volume 12, Issue 1, Special Issue XXVII. P. 72–76.



**Nataliia Yuhan,**

*Doctor of Philological Sciences, Associate Professor,  
Professor of the Department of Oriental Languages,  
State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University"  
<https://orcid.org/0000-0001-6845-6731>  
Poltava, Ukraine*

**Yuliya Malakhova,**

*PhD, Associate Professor of the Department of Oriental Languages,  
State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University"  
<https://orcid.org/0000-0003-4083-810X>  
Poltava, Ukraine*

### **Postmodern synthesis of shakespearean tragic plots in the plays of Koki Mitani (Japan) and Anne-Marie MacDonald (Canada)**

#### **Постмодерністський синтез шекспірівських трагедійних сюжетів у п'єсах Кокі Мітані (Японія) та Анн-Марія МакДональд (Канада)**

**Summary.** *A.-M. MacDonald's "Goodnight Desdemona ("Good Morning Juliet")" and K. Mitani's "University of Laughs" are postmodern receptions of Shakespeare's tragic plots. Shakespearean intertext is manifested in the plays at the level of the title complex, plot line, character system, and genre features of the texts. The intertextual dialogue of cultures contributes to the affirmation of ideas relevant in modern society (feminism, freedom of speech and creative self-realization). The genrological features of postmodern comedies of the "Shakespearean text" are an ironic attitude to the source material, at times close to parody; filling with new content and paradoxical interpretation of certain plot moves of the classical text; invariability of character types in the face of changes in external circumstances, as well as social and political conditions, internal psychological motivations; the possibility of reception of a new Shakespearean work on two levels – in connection with the classical pra-text and in the context of the classical text. Postmodern dramas based on Shakespearean plots are thoroughly psychological: they raise problems of the psychology of creativity, artistic ideas become projections of the author's psychological problems and social conflicts of the present. In MacDonald's play, the main character Constance's journey into the inner world of the work simultaneously becomes a self-analysis of her psychological problems, a cathartic allegory of a young woman's subconscious anxieties, doubts and desires. The reader/viewer of Mitani's play is centered on the psychology of creation: the relationship between the author and the censor, the psychology of personality and the psychology of relationships. As a result of*

*the interaction between the author and the censor, not only the text of the comedy is improved, and the inner world of the characters also changes.*

**Key words:** *comparativism, contemporary Japanese and Canadian dramaturgy, postmodernism, Shakespearean pretext, remake, psychology of creativity, cathartic allegorism.*

**Анотація.** *Твори А.-М. МакДональд «Добраніч, Дездемона («Доброго ранку, Джульєтта»)» та К. Мітані «Академія сміху» є постмодерністською рецепцією трагедійних сюжетів У. Шекспіра. Шекспірівський інтертекст проявляється у п'єсах на рівні заголовного комплексу, сюжетної лінії, системи персонажів, жанрових особливостей текстів. Інтертекстуальний діалог культур сприяє утвердженню актуальних у суспільстві ідей (фемінізм, свобода слова та творчої самореалізації). Жанрологічними особливостями постмодерністських комедій «шекспірівського тексту» є іронічне ставлення до періоджерела, часом близьке до пародіювання; наповнення новим змістом та парадоксальною інтерпретацією окремих сюжетних ходів класичного тексту; незмінність типів характеру персонажів за зміни зовнішніх обставин, соціальних і політичних умов, внутрішніх психологічних мотивувань; можливість рецепції нового шекспірівського твору на двох рівнях – у зв'язку з класичним пратекстом та як самостійної п'єси. Постмодерністські драми на основі шекспірівських сюжетів наскрізь психологічні: у них порушуються проблеми психології творчості, художні ідеї стають проекцією авторських психологічних проблем та соціальних конфліктів сучасності. У п'єсі МакДональд подорож головної героїні Констанції у внутрішній світ твору одночасно стає самоаналізом її психологічних проблем, катарсичною алегорією підсвідомих тривог, сумнівів і бажань молодої жінки. У центрі уваги читача / глядача п'єси Мітані – психологія творчості: взаємини автора та цензора, психологія особистості та психологія відносин. Через протидію автора і цензора не тільки удосконалюється текст комедії, а й змінюється внутрішній світ персонажів.*

**Ключові слова:** *компаративістика, сучасна японська та канадська драматургія, постмодернізм, шекспірівський претекст, ремейк, психологія творчості, катарсичний алегоризм.*

**Introduction.** One of the most popular postmodernist strategies for creating a new dramaturgical text involves the recreation of well-known and already mythologized texts from world culture. This is achieved through processes like recoding, dialogue, playful engagement with readers and viewers, and saturating the pre-text with allusions, reminiscences, and ironic contexts [4, p. 29]. As the Ukrainian researcher of world literary postmodernism, E. G. Shostak, astutely pointed out, "in the process of the postmodernist game, another perspective emerges," challenging the conventional sanctity of familiar ideologemes held by mainstream consciousness. This approach paradoxically reproduces cultural stereotypes through a playful reinterpretation [16, p. 128].

Both remakes, sequels, and prequels in postmodern dramaturgy are rooted in an ironic engagement with the works of world classics. Among the numerous artistic texts open to ongoing dialogue, encouraging playwrights and audiences to engage in co-creation, a universal prototype is the works of W. Shakespeare, which have been continuously reinterpreted and rewritten since their inception.

The innovative approach to reimagining Shakespearean plots, characters, and mainstream authorial concepts was pioneered in the 1960s and 1970s by renowned playwrights associated with the theater of the absurd, expressionism, "post-dramatic theater," and "total drama". Some notable examples include T. Stoppard's "Rosencrantz and Guildenstern Are Dead" (1966–1967) and "15-Minute Hamlet" (1976), E. Ionesco's "Macbett" (1972), J. J. Osborne's "A Place Calling Itself Rome" (1973, an adaptation of W. Shakespeare's "Coriolanus"), Heiner Müller's "Hamlet/maschine" (1977), and others.

World postmodern dramaturgy predominantly explores the plots and characters of "Hamlet" ("The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark"). Examples of this engagement include Nedyalko Yordanov's "The Murder of Gonzago" (1988), Janusz Andrzej Glowacki's "Fortinbras got drunk" (J. Głowacki's "Fortynbras się upił") (1990), Lee Blessing's "Fortinbras" (1991), V. Korkiy's "Hamlet.ru" (2001), L. Petrushevskaya's "Hamlet. Zero Action" (2002), B. Akunin's "Hamlet. Version" (2002), L. Filatov's "Hamlet" (2003), A. Barkalov's "Glumlet" (2003), and V. Ponizov's "Running from Elsinore" (2012). The enduring Shakespearean masterpiece "Romeo and Juliet" also captures the attention of contemporary artists. G. Gorin's "Plague on Both Your Houses!" (1993) serves as a sequel to Shakespeare's work, while I. Luchuk's linguistic joke "Romeo and Juliet" (2005) offers a unique perspective. Notably, Shakespeare's "King Lear" has also undergone various reinterpretations, including Edward Bond's "Lear" (1969–1971), A. Obraztsov's "Lear's Two Daughters" (1992), and A. Borovikov's "Lear's Shadow" (2013).

Simultaneously, another approach, involving the amalgamation of iconic Shakespearean tragedies into a postmodern synthesis, also garners attention. Canadian playwright Ann-Marie MacDonald experiments with the tragedies "Romeo and Juliet" and "Othello" in her play "Good-night Desdemona (Good Morning Juliet)" (1988). Similarly, the Japanese author Koki Mitani (三谷幸喜 – みたにこうき, Mitani Kōki) combines the plots of "Romeo and Juliet" and "Hamlet" in his fantasy work "University of Laughs" (笑の大学, Warai no Daigaku, 1996) [5; 11].

**History of the issue.** The ideological and artistic originality of MacDonald's play has already been the subject of scientific research. In the monograph by M. Schrage-Lang and M. Hörnicke, the intertextual

connections of the work are analyzed (T. Stoppard, N. Jordanov, E. Bond, etc.) [10, p. 120-141]. Various journal publications over the years, as well as prefaces to editions of the play "Goodnight Desdemona (Good Morning Juliet)," have primarily focused on comparing the postmodern plot with the source material, seeking to identify similarities and differences [1; 2; 8; 9].

The Japanese-language segment of the Internet is predominantly filled with critical reviews of the theatrical productions of Mitani's "University of Laughter" and the 2004 film adaptation of the play (directed by Mamoru Hoshi) [e.g., 7; 13]. E. Vasiliev observes "University of Laughter" as a "theater within a theater" and delves into the examination of the play's genre features, particularly its metatheatricality [14, p. 193–199]. In an article by N. Yuhan, Mitani's play is compared with the drama "Franziska" by contemporary German playwright Thea Dorn, focusing on genre specificity, namely its status as both a metadrama and a remake [10].

The exploration of the postmodern synthesis of Shakespearean tragic plots in the works of Mitani and MacDonald has not yet been a subject of literary studies. Therefore, our work brings scientific novelty to this area of research.

The purpose of our work is a comparative study of the transformation of tragic Shakespearean plots in the comedies of K. Mitani (Japan) and A.-M. MacDonald (Canada).

**Methodology/Methods.** The work is based on comparative analysis (comparativism). In the study of these dramas as works of postmodernist literature, the method of poststructuralism and the method of analyzing the artistic text from the point of view of feminism (the so-called feminist text analysis) are partially applied.

**Results and Discussion.** A.-M. MacDonald, born in Germany, built her career in Canada. Since 1983, she has been involved in feature films, and her novels have consistently enjoyed popularity among readers. Since 1996, Ann has hosted a television program that focuses on biographies of Canadian celebrities. While theater plays are not at the center of her work, her postmodern comedy "Good Night, Desdemona (Good Morning, Juliette)" has gained her recognition well beyond the borders of her homeland.

The play's protagonist, Constance Ledbelly, is an assistant professor of English at Queen's University, engrossed in an original yet contentious research project. She aims to demonstrate that William Shakespeare's plays "Romeo and Juliet" and "Othello" originally existed as comedies, concealed within a manuscript known as "The Manuscript of Gustavus". Constance, a young woman, harbors a secret and unrequited love for her project leader, Professor Claude Knight, who neither believes in

her nor supports her scientific concept. Suffering from disappointment, a loss of self-confidence, and waning hope for personal happiness and professional success, Constance discards her dissertation. Her feelings of despair miraculously immerse her in the plots she studies, bringing her emotionally closer to the main characters of Shakespeare's plays. She seizes the opportunity to intervene in the characters' actions, adjust the plot, and embark on a quest to locate the manuscript, thereby realizing her scientific concept.

The action of MacDonald's play unfolds alternatively in two distinct locations, namely on the island of Crete and in Verona, Italy. It also immerses us in two distinct Shakespearean worlds, those of "Othello" and "Romeo and Juliet". Constance plays a pivotal role by revealing Iago's plot to Othello, ultimately saving Desdemona. In response, Desdemona, overwhelmed with gratitude and sympathy for Constance, pledges to assist her in uncovering the true author of Shakespeare's plays, specifically, the architectonic character of the "wise fool" from Gustavus's manuscript. Iago, seeking revenge against Constance, manipulates Desdemona into believing that her new friend is practicing witchcraft and harbors intentions to win over Othello's heart. Despite her innocence, Desdemona's passion drives her to contemplate killing Constance. The narrative then shifts to Verona, continuing within the storyline of "Romeo and Juliet".

Shakespearean tragedy transforms into a situational comedy, where the characters exchange clothing, fail to recognize each other, and unexpectedly develop affection for the wrong individuals. Constance not only intervenes in the plot of the brilliant English playwright's tragedy and corrects it (preventing Tybalt from delivering a fatal blow to Mercutio during their duel) but also forges her own, entirely new, post-Shakespearean narrative framework in which characters from both original texts interact. Initially, the heroine disguises herself as a man and presents herself to Romeo as the male Constantine. As her true gender is revealed, Romeo finds himself falling in love with her.

In the following scenes, Romeo and Juliet become disappointed in each other, regret their marriage, and both fall in love with Constance. In the struggle for the heart of the new heroine in Shakespeare's world, Juliet emerges victorious because she convinces Constance that she knows the Wise Fool. Love knows no boundaries, and Juliet and Constance become a perfect match. The heroine discovers a page from Gustave's manuscript in Juliette's possession. The moment she touches this manuscript, Desdemona miraculously appears and attempts to kill Constance. Subsequently, Romeo finds his personal happiness with Desdemona. Eventually, Constance realizes that she can be both the author of Shakespeare's story and the Wise Fool. Her faith in herself returns, and the woman begins to

understand that the source of happiness, love, and creativity lies within her soul. She can create and re-create reality at will. Filled with newfound energy, she is transported to her office at England's Royal College. Now, she sees everything with different eyes, and her pen transforms into a golden quill – a symbol of creative success and the joy of creation.

McDonald actively engages in co-creation with Shakespeare as she reimagines the classic work, infusing it with new meanings and intentions. Her heroine intervenes in Shakespeare's narratives, striving to save the play's heroes from fatal errors and mistakes. Constance acts as a reader and admirer of Shakespeare, always sympathizing with Juliet and Desdemona, and dreaming of altering the tragic endings of these plots to bring about a happier ending. In the Canadian play, the heroine not only becomes the central character in the postmodern storyline but also, in her unique way of addressing the "Shakespearean question," asserts herself as a researcher of Shakespeare, the creator who is Shakespeare himself. The text demonstrates an ironic perspective towards the source material, evident through double coding, deconstruction, pastiche, and travesty.

Mitani is a renowned Japanese playwright, writer, screenwriter, film director, actor, and comedian – a multifaceted and talented individual. He has written more than 40 scripts for prime-time Japanese TV series and has directed 8 feature films. He is also a recognized comedian, having received the Kazuo Kikuta Theatre Award for his work.

Mitani's "University of Laughter" features two protagonists: Tsubaki Hajimi, the author of the comedy "Hamlet and Juliet," who works for the theater company "University of Laughter," and Matsuo Sakisaki, a censorship officer at the Metropolitan Police Department, who refused to allow a new work on stage back in 1940. The action unfolds in the interrogation room of the Metropolitan Police Department, where a verbal duel between two men facing each other takes place. The censor refuses to permit the comedy to be staged during the war and insists that the playwright must alter the text to make the play fit the times, making it serious and patriotic instead of funny. Tsubaki, in his quest to obtain permission for his troupe to perform and to tackle seemingly impossible creative tasks, tirelessly rewrites the comedy, attempting to improve the text. However, with each revision, "Hamlet and Juliet" becomes increasingly humorous and comical.

The "duel" between the author and the censor, initially rooted in the psychological realm, smoothly transitions into the moral and political arena. It becomes evident in the very first scene that Sakisaki has no connection to the world of theater; he lacks a sense of humor, regards comedy as frivolous, and believes it doesn't serve the modern societal needs of the genre. The censor insists on a remake that doesn't rely on Shakespeare's

"Romeo and Juliet" but on "Hamlet," as the theme of avenging the king's death aligns better with the prevailing spirit of the times. Throughout the process of revising and adapting Shakespeare's text, both the author and the censor undergo changes. Tsubaki ceases to flatter Sakisaki, ceaselessly offer gifts, or formally insert patriotic slogans into episodes that contradict the comedy's core idea and pathos. He straightforwardly informs the censor that his desire to make the comedy even funnier represents a rebellion against the system – a protest against the infringement of civil rights, freedoms, and creative expression.

On the other hand, the censor's inner world undergoes transformation in the process of communication with the playwright. Sakisaki reveals himself as a creative individual with a keen sense and deep understanding of art. His remarks contribute to making the situations more comical and artistically refined. The final scenes are poignant and psychologically calibrated. The playwright expresses his inner protest against Japan's pre-war political system, which prohibited the staging of comedies. The censor attempts to spare the author from being summoned to the front but ultimately fails. Instead, he earnestly pleads with the playwright to return from the war safely, promising to safeguard the manuscript of his play and even offering to take on one of the roles in a future production.

**Conclusions.** William Shakespeare's tragedies, as they function within the reader's consciousness and on the theatrical stage, have evolved into a collection of literary codes. When integrated into a new postmodern work, these codes are transformed into receptive techniques. The contemporary playwright crafts an original piece of authorship by embedding a system of signs in their text. These signs create readers' strategies of recognition and encompass the horizons of spectator expectations.

The creative styles of two postmodernists from different countries are unified by the fact that MacDonald and Mitani based their dramatic works on the plot of Shakespeare's most romantic tragedy, "Romeo and Juliet," a tragedy whose plot twists and turns are familiar to every schoolchild and evoke strong, genuine feelings and emotions. However, unlike, for example, G. Gorin's play "A Plague on Both Your Houses!", which explores the events in the city of Verona after the tragic death of Romeo and Juliet, Canadian and Japanese playwrights combined the romantic tragedy with another Shakespearean plot – "Othello" (McDonald) and "Hamlet" (Mitani). The melding of these "old" plots in the crucible of each author's creative energy contributes to the reimagining of the source text: there is a constant "game" with the reader, involving recognition and, at the same time, transformation of classical plots, pretexts, and character traits of famous heroes. In both cases, the authors engage in an explicit dialogue with the classical text, which is reflected in the titles of their works: in



both comedies, the names of two Shakespearean heroes are used in the titles (MacDonald features Desdemona and Juliet, while Mitani incorporates Hamlet and Juliet).

Through the inclusion of characters from various texts (Hamlet, Romeo and Juliet, Othello), as well as the portrayal of their creator (Shakespeare) within the world of the remake, we can observe the presence of genre principles characteristic of another contemporary genre – crossover drama. Furthermore, in the Canadian and Japanese "Shakespearean text", we find another significant aspect of modern remakes: the reinterpretation of classical tragedies with a comedic twist. Therefore, the scientific discovery made by Constance in the play "Good Night, Desdemona (Good Morning, Juliet)" is related to the notion that Shakespeare's tragedies were originally comedies. In the text "University of Laughter," a conflict arises between the censor and the playwright due to the genre designation of the work as a "comedy" and the associated pathos.

Among the genreological features of postmodern comedies within the "Shakespearean text," one can observe an ironic attitude toward the original source, sometimes bordering on parody. Additionally, these comedies involve the infusion of new content and paradoxical interpretations of specific plot elements from the classical text. Character types remain constant even as external circumstances, social and political conditions, and the internal psychological motivations of the main characters change. Moreover, these comedies offer the potential for experiencing a new Shakespearean work on two levels: in relation to the classical ancestral text and as an independent play.

Moreover, postmodern dramas based on Shakespearean plots are completely psychological: they raise problems of the psychology of creativity, their ideas become a projection of the author's psychological problems and social conflicts of our time.

In the play "Good Night, Desdemona (Good Morning, Juliet)", the main character, Associate Professor Constance, is both literally and figuratively immersed in Shakespeare's text. She is transported into classical plots and, in doing so, creates new plot twists and turns, attempting to solve not only her scientific problem but also to conquer her self-doubt, comprehend her experiences in love, and grasp her life's purpose. Her journey into the inner world of the work simultaneously becomes an introspection of her psychological issues – a cathartic allegory of her subconscious anxieties, doubts, and desires as a young woman.

MacDonald introduces a feminist discourse in the play, viewing "writing as a form of self-expression in which the narrative 'I' takes on a feminine identity when it reveals its gender and imparts internal, specific knowledge about womanhood" [15, p. 254]. The recreated plot embodies

the autobiographical nature of women's writing. The main character, Constance, much like the author herself, embraces love from both men and women (the author is a feminist and is married to the renowned screenwriter and director, Alice Palmer). In Mitani's play, the focus for the reader/viewer centers on the psychology of creativity, including the dynamics between the author and the censor, as well as an exploration of individual psychology and interpersonal relationships. "University of Laughter" is a comedy with three authors – Koki Mitani, a comedian, and a censor. Through the interaction between the author and the censor, not only does the comedy's text improve, but the inner world of each character undergoes transformation as well.

Therefore, A.-M. McDonald's "Good Night, Desdemona (Good Morning, Juliet)" and K. Mitani's "University of Laughter" can be regarded as postmodernist reinterpretations of W. Shakespeare's tragic narratives. The Shakespearean intertextuality is evident in these plays through the title structure, plotlines, character systems, and genre elements. The intertextual dialogue of cultures promotes the endorsement of ideas that hold relevance in modern society, such as feminism, freedom of speech, and creative self-realization.

A promising direction for future research would involve exploring issues related to the psychology of creativity, drawing from the work of Japanese playwright Koki Mitani and German playwright Stockmann Nies-Momme.

## REFERENCES

1. Charlebois G., Smith D. Goodnight Desdemona (Good Morning Juliet). *Canadian Theatre Encyclopedia*. Retrieved 13 October 2019.
2. Crew R. All in a Goodnight's work for busy playwright/actor. *Toronto Star*. Toronto, Ontario, Canada, 1989. P. 43.
3. Hobson L. B. Goodnight Desdemona gives Shakespeare a feminist twist. *Calgary Herald*. 2016. P. 67.
4. Jameson F. Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism. London & New York, Duke University Press, 1991. 438 p.
5. MacDonald, Ann-Marie Goodnight Desdemona (Good Morning Juliet). Grove Press; American edition, 1998. 88 p.
6. Mykulanynets L., Zhyshkovych M., Bassa O., Ksondzyk O. The artist's Biography in the postmodernism Epoch. *Amazonia Investiga*. Volume 12 (65). Issue 10 – 19. May, 2023. P. 10–19.
7. PARCO劇場開場50周年記念シリーズ『笑の大学』2023年2月PARCO劇場にて上演決定. URL: <https://engekisengen.com/genre/play/46421/> (date of access: 09/23/2023).
8. Porter L. R. Shakespeare's «Sisters»: Desdemona, Juliet, and Constance Ledbelly in Goodnight Desdemona (Good Morning Juliet). *Modern Drama*. 1995. Volume 38 (3). P. 362–377.

9. Rubess B. Introduction. *Goodnight Desdemona (Good Morning Juliet)*. By MacDonald, Ann-Marie (First Grove Press ed.). New York: Grove Press, 1998. P. XI–XVII.
10. Schrage-Lang M., Hörnicke M., Bach S. (Editor) Intertextual transitions in contemporary Canadian literature Atwood, MacDonald, van Herk. Trier : WVT. Verl. Trier, 2013. 202 p.
11. Warai no Daigaku University of Laughs by Koki Mitani. URL: <https://warai.no.daigaku.-2004.-hdtv.-720p.-aac.x-264.tt-0436886-ry-n> (date of access: 09/23/2023).
12. Yuhan N. At the Intersection of the Genres of Metadrama and Remake: Transformation of Classic Stories in Plays by Thea Dorn (Germany) and Koki Mitani (Japan). *The 8th International Scientific and Practical Conference «Global and Regional Aspects of Sustainable Development»* (March 26–28, 2023; Copenhagen, Denmark). Berlitz Forlag, 2023. P. 274–282.
13. 笑の大学. 劇場公開日 : 2004年10月30. URL: <https://eiga.com/movie/41170/> (date of access: 09/23/2023).
14. Васильев, С. М. Сучасна драматургія : жанрові трансформації, модифікації, новації : монографія. Луцьк : ПВД «Твердиня», 2017. 532 с.
15. Жаркова Р. Жіноче письмо, авторка, героїня в українському літературознавстві часів незалежності. *Przegląd Wschodnioeuropejski*. 2022. XIII/2. P. 249–260.
16. Шостак О. Г. Пошук власної ідентичності як постмодерна гра у творчості Шермана Алексі. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки»*. 2022. № 2 (24). С. 121–130.

***МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ***  
***METHODS OF FOREIGN LANGUAGE***  
***TEACHING DIDACTIK***  
***MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DES***  
***LANGUES ENTRANGERES***



УДК 321. 01: 316. 325

DOI <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2023.24.246-255>

**Жанна Баб'як,**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри української та іноземних мов,*

*Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя*

*<https://orcid.org/0000-0002-3205-0112>*

*м. Тернопіль, Україна*

**Олег Боднар,**

*кандидат філологічних наук,*

*доцент кафедри української та іноземних мов,*

*Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя*

*<https://orcid.org/0000-0001-8929-5340>*

*м. Тернопіль, Україна*

**Ірина Плавуцька,**

*кандидат філологічних наук,*

*доцент кафедри української та іноземних мов,*

*Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя*

*<https://orcid.org/0000-0002-9373-0330>*

*м. Тернопіль, Україна*

### **Лексичні засоби вираження комунікативно-прагматичної інтенції у текстах науково-популярного дискурсу**

### **Lexical means of expression of communicative-pragmatic intention in texts of scientific-public discourse**

***Анотація.** У статті виокремлено та проаналізовано функціонування лексичних засобів вираження комунікативно-прагматичної інтенції у текстах науково-популярного дискурсу. Теоретичним підґрунтям представленої розвідки є твердження науковців про спрямованість таких текстів на масового реципієнта наукової інформації, а також функцію популяризації наукового знання, тобто адресованості тексту наукової тематики нефахівцеві. У результаті опрацювання чисельних наукових джерел з цієї тематики, стверджується, що наявність комунікативної мети визначає загальний характер повідомлень та їх мовного оформлення. Відповідно, прагматичний потенціал є результатом вибору автором повідомлення змісту та способу його мовного вираження. Грунтуючись на актуальності визначеної тематики та наявності певних прогалів у її вивченні, мета статті полягає у виокремленні та тлумаченні основних принципів вираження комунікативно-прагматичної складової текстів науково-популяр-*

ного дискурсу. Поставлена мета передбачає розв'язання таких завдань як визначення понять «науково-популярний дискурс» та «комунікативно-прагматична інтенція», а також аналіз ключових лексичних засобів вираження комунікативно-прагматичної складової науково-популярних текстів. Так, предметом дослідження виступає науково-популярний дискурс, а об'єктом – лексичні засоби вираження комунікативно-прагматичної складової текстів науково-популярного дискурсу. Матеріалом проведеного дослідження послуговували статті у науково-популярних англomовних виданнях *American Scientist*, *New Scientist*, *Popular Science*, *Science magazine*, *Popular Mechanics*. У роботі керуємося твердженням про те, що у текстах науково-популярної літератури чітко виявляються особистісні відносини автора та маркери модальності. Зазначені ознаки науково-популярного тексту мають своє вираження в мовних засобах на всіх рівнях мовної системи. Грунтуючись на проведеному аналізі, виділяємо основні засоби вираження комунікативно-прагматичної спрямованості зазначених текстів на лексичному рівні. Результати дослідження показали, що уся лексика науково-популярних текстів поділяється на загальноновживану – 50%, загальнонаукову – 30% та вузькоспеціалізовану термінологічну – 20%. Також для досягнення комунікативно-прагматичної інтенції та спрямованості на високу контактність викладу вживаються займенники I (виклад матеріалу від першої особи однини), you / your (звертання до читача), а також we, us (як отождошення автора із реципієнтом). У представлених текстах емоційно-оцінна лексика характеризує певне явище чи поняття через призму сприйняття автора. За допомогою вираження суб'єктивної оцінки текст набуває експресивності, оскільки лексика з чіткою конотацією мінімізує в адресата труднощі сприйняття тексту. У певному контексті оцінна лексика вживається у переносному значенні. Для здійснення комунікативної функції у науково-популярних текстах автори використовують елементи розмовного стилю.

**Ключові слова:** комунікативно-прагматична інтенція, науково-популярний дискурс, лексична одиниця, емоційно-оцінна лексика.

**Summary.** The article singles out and analyzes the functioning of lexical means of expressing communicative and pragmatic intention in the texts of popular scientific discourse. The theoretical basis of the presented research is the provision of scientists about the orientation of such texts to the mass recipient of scientific information, as well as the function of popularizing scientific knowledge, i.e. addressing the text of scientific topics to non-specialists. As a result of studying numerous scientific sources on this topic, it is claimed that the presence of a communicative goal determines the general nature of messages and their linguistic form. Accordingly, the pragmatic potential is the result of the author's choice of the content of the message and the way of its linguistic expression. Given the relevance of the specified theme and the presence of certain gaps in its study, the purpose of the article is to highlight and interpret the main principles of expressing the communicative and pragmatic component of the texts of popular scientific discourse. The set goal involves solving such tasks as defining the concepts of "popular scientific discourse" and "communicative-pragmatic intention", as well as the analysis of key lexical means of expressing



*the communicative-pragmatic component of popular scientific texts. Thus, the subject of research is the popular scientific discourse, and the object is the lexical means of expressing the communicative and pragmatic component of the texts of the popular scientific discourse. The material of the research is articles in the English-language popular scientific publications such as American Scientist, New Scientist, Popular Science, Science magazine, and Popular Mechanics. In the research paper, we are guided by the statement that in the texts of popular scientific literature, the personal relationships of the author and markers of modality are clearly revealed. The specified features of the popular scientific text are expressed by linguistic means at all levels. Based on the analysis, we highlight the main means of expressing the communicative and pragmatic orientation of the mentioned texts at the lexical level. The results of the study showed that the vocabulary of the analysed texts is divided into commonly used lexics – 50%, general scientific lexics – 30% and specialized terminological lexics – 20%. Also, in order to achieve the communicative and pragmatic intention and focus on high contact of the presentation, the pronouns I (presentation of the material in the first person singular), you / your (as appeal to the reader), as well as we, us (as identification of the author with the recipient) are used. In the presented texts, emotional and evaluative vocabulary characterizes a certain phenomenon or concept through the prism of the author's perception. By expressing a subjective evaluation, the text acquires expressiveness, since the vocabulary with a clear connotation minimizes the difficulty of the recipient's perception of the text. In a certain context, evaluative vocabulary is used figuratively. Authors use elements of conversational style to perform the communicative function in popular scientific texts.*

**Key words:** *communicative-pragmatic intention, popular scientific discourse, lexical unit, emotional-evaluative vocabulary.*

**Вступ.** Мовна популяризація наукового знання займає важливе місце у системі громадських інститутів. Цей процес є невід'ємною складовою розвитку суспільства. Популяризація є комплексним, прагматично зумовленим і багатоетапним процесом, що має вплив на психолінгвістичні та когнітивні механізми сприйняття та пізнання дійсності [9, с. 119].

Головна мета текстів науково-популярного дискурсу – популяризація наукового знання, тобто адресованість тексту наукової тематики читачам-неспеціалістам. Виклад складної наукової думки у формі доступного та зрозумілого опису є ефективним шляхом впровадження науки в активну діяльність людини. Популяризація науки є складним і тривалим процесом, що впливає на пізнання людини і на сприйняття нею дійсності за допомогою авторського переконання [13, с. 56]. Тому науково-популярні тексти націлені на масового реципієнта наукової інформації, торкаються багатьох сторін життя сучасної людини, відображають світогляд цілого народу та є інструментом ідеологічного впливу на нього.

Це зумовлює зростання інтересу до вивчення науково-популярного дискурсу, а також дослідження комунікативно-прагматичної спрямованості таких текстів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика комунікативно-прагматичної інтенції є центральною у наукових розвідках багатьох зарубіжних та вітчизняних дослідників.

У контексті сучасної лінгвістики прагматика вивчається з точки зору філософії мови (Дж. Р. Серл, Л. Р. Горн, Я. Хуанг), соціолінгвістики, лінгвістичної антропології та штучного інтелекту (Я. Хуанг), когнітивної лінгвістики (Ж. Мешлер, Ф. Х. Р. де Мендоза, А. Баїчі, Р. Джіора). З метою дослідження ролі контексту в лінгвістичній комунікації аналізуються традиційні та новітні підходи до вивчення прагматики (Б. Дж. Бірнер). Дослідження прагматики також ґрунтуються на аналізі формальної прагматики, яка слугує теоретичним підґрунтям для теорії комунікативної дії, а також сприяє постійному філософському обговоренню проблем, що стосуються змісту, істини, раціональності та дії (Ю. Хабермас). Також іноземні автори значну увагу приділяють різним моделям прагматики, зокрема риторичній (Дж. Н. Ліч). Важливе місце у висвітленні представленої проблематики посідає вивчення основних понять прагматики, таких як принцип співпраці, дейксіс і мовленнєві акти (Дж. Юл та Х. Г. Віддоусон).

Окрім зазначених вище праць іноземних авторів, наша розвідка ґрунтується на дослідженнях вітчизняних науковців. У їхніх працях досліджуються основні аспекти комунікативної лінгвістики (Ф. Бацевич); вивчаються комунікативно-прагматичний та мовний аспекти конфронтативних мовленнєвих жанрів (О. Дерпак); аналізується комунікативно-прагматична парадигма речення-висловлення за категорією комунікативної настанови (О. Куц); розглядається комунікативно-прагматичний потенціал текстів різних жанрів (М. Венгринюк, Н. Гоца).

**Постановка завдання.** Ґрунтуючись на актуальності визначеної тематики та наявності певних прогалів у її вивченні, мета статті полягає у виокремленні та тлумаченні основних принципів вираження комунікативно-прагматичної складової текстів науково-популярного дискурсу.

Поставлена мета передбачає розв'язання таких завдань як визначення понять «науково-популярний дискурс» та «комунікативно-прагматична інтенція», а також аналіз лексичних засобів вираження комунікативно-прагматичної складової науково-популярних текстів.

Так, предметом дослідження виступає науково-популярний дискурс, а об'єктом – лексичні засоби вираження комунікативно-прагматичної

складової текстів науково-популярного дискурсу. Матеріалом проведеного дослідження послуговували статті у науково-популярних англomовних виданнях *American Scientist*, *New Scientist*, *Popular Science*, *Science magazine*, *Popular Mechanics*.

**Виклад основного матеріалу.** Тексти науково-популярного дискурсу використовуються для доступного викладу інформації про висновки складних наукових досліджень для нефакхівців. Зазвичай, науково-популярний дискурс реалізується в таких жанрах, як статті науково-популярних часописів та книжки, призначені для широкого кола читачів [13, с. 67]. Проте, на сьогоднішній день немає єдності дослідників щодо визначення місця цього поняття у системі жанрів. Так, одні дослідники розглядають науково-популярний тип мовлення як самостійний функціональний стиль, а інші – як підвид (підстиль) власне наукового стилю.

Науково-популярний дискурс інтерпретують як тексти, в яких реалізується комунікативна спрямованість на задоволення пізнавального інтересу адресата [9, с. 68], а також тексти, властиві одній галузі спілкування, з урахуванням екстралінгвістичних чинників та комунікативних установок [13, с. 34].

Будь-який текст науково-популярного дискурсу можна охарактеризувати як вербальний компонент наукового дискурсу, представлений у письмовій формі та отриманий у процесі взаємодії суб'єктів комунікації у певній ситуації науково-професійного спілкування [5, с. 14]. Автор науково-популярного тексту та її адресат вирізняються рівнем своєї науково-професійної підготовки.

У науково-популярних текстах частково зберігається наукова термінологія і клішованість синтаксичних конструкцій, проте мають місце і емоційно-оцінні засоби. Науково-популярний дискурс більш наочний, емоційний, доступний, що і приваблює адресата-неспеціаліста у певній галузі [13, с. 61].

Отже, беручи до уваги теоретичні розвідки представленої тематики, можемо констатувати, що науково-популярний дискурс передбачає синтез аналітичного та художньо-публіцистичного підходів до предмету відображення, тому для них характерним є виклад матеріалу засобами загальнолітературної мови з використанням науково-популярного і публіцистичного стилів.

Комунікативно-прагматичне спрямування тексту є одним із найважливіших його складових. Це зумовлено функціонуванням тексту як емоційно-вольового та естетичного впливу на адресата [8, с. 61].

Будь-який текст, науково-популярний зокрема, є комунікативним та містить повідомлення, що передається від джерела до реципієнта. Його також можна назвати одиницею комунікації, якій притаманне

прагматичне навантаження, за відсутності якого ця одиниця втрачає властивості та статус комунікативної [1, с. 35]. Автор науково-популярного тексту, реалізуючи основну комунікативну інтенцію, інформує адресата про певний науково-технічний факт/процес/явище, та одночасно коригує його ціннісну орієнтацію по відношенню до явища, що розглядається [6].

Прагматична спрямованість тексту ґрунтується на самому тексті – його призначенні, виді та жанрі. У представленій розвідці тлумачимо прагматичний потенціал як наслідок вибору автором повідомлення змісту та способу його мовного вираження. Відповідно до комунікативної мети, мовець обирає певні мовні одиниці, що мають необхідне предметно-логічне та конотативне значення, та структурує їх у висловлювання. У результаті створений текст набуває певного прагматичного потенціалу та забезпечує потрібний комунікативний вплив на реципієнта [11, с. 118].

У контексті нашого дослідження, необхідно більш детально зупинитися на дефініції поняття мовної (комунікативної) інтенції, що є потенційним чи віртуальним змістом висловлювання. Беручи до уваги теорію мовних актів та з огляду на результати її розробки, поняття інтенції може трактуватися в особливому напрямку: у цьому аспекті предметом аналізу є не комунікативні цілі висловлювання, а семантичні функції граматичних форм у їхньому відношенні до смислового змісту висловлювання, до того, що хоче висловити автор [12, с. 23].

Ключовими мовними інтенціями текстів науково-популярного дискурсу визначають: 1) інформування представників наукових кіл про досягнення, відкриття та винаходи, діяльність учених, наукових спілок та установ; 2) тлумачення змісту наукових явищ; 3) залучення адресата до наукових знань за допомогою художніх засобів та образів; 4) тлумачення наукових проблем [13, с. 94].

Комунікативно-прагматична спрямованість тексту залежить від жанру та ґрунтується на таких ключових аспектах: 1) автор (професійний та / або соціальний статус автора); 2) потенційний реципієнт (професійний та / або соціальний статус адресата); 3) мета (авторська інтенція / основна прагматична установка автора тексту / супутня прагматична установка окремого фрагмента тексту); 4) зміст (предметний зміст тексту / фрагменту тексту / тема, проблеми, ідея); 5) стиль (композиція / архітектоніка тексту; мовні засоби експлікації предметного змісту тексту / фрагменту тексту / теми / проблеми; мовні засоби експлікації авторської інтенції / основної прагматичної установки / супутньої прагматичної установки / ідеї / головної думки тексту); 6) ефект / вплив (думки, почуття, емоції інтерпретатора / адресата) [8, с. 143].

З метою здійснення мовного впливу на адресата і обґрунтування власної точки зору автор здійснює відбір мовних засобів для вербалізації викладеної інформації, виділення ключових фрагментів тексту та його оцінки, враховуючи пресупозицію адресата. Диференційоване використання пресупозицій адресата дозволяє автору здійснювати відповідний прагматичний вплив на адресата. Інтенсивність такого впливу визначається як рівнем інтелектуального розвитку адресата, так і його емоційним станом під час сприйняття інформації [7, с. 136].

Зауважимо, що у текстах науково-популярної літератури чітко виявляються особистісні відносини автора та маркери модальності. Такий виклад особистих переживань, досвіду і думок роблять тексти такого дискурсу особливими і дозволяють виділяти їх серед інших стилів. Зазначені ознаки науково-популярного тексту мають своє вираження в мовних засобах на всіх рівнях мовної системи.

Проаналізувавши 1100 лексичних одиниць у науково-популярних текстах, можемо умовно розділити їх на три типи: загальноновживану лексику – 50%, загальнонаукову лексику – 30% та вузькоспеціалізовану термінологічну лексику – 20%.

**Загальноновживана лексика** є так званим лексичним тлом, що сприяє оформленню науково-популярного дискурсу. Серед загальноновживаних лексичних одиниць зустрічаються такі як *internet, site, love, city, hour, airports, bike, place, information, websites, job, name, states, landscape, mind, jewel, history, paths, home, grass* etc. Наприклад:

1. *Despite growing **doubts** around the **validity** of his **findings**, Kostrikis is adamant that his results are not the **product** of contamination [16].*

2. *When **humans** come in contact with these **animals** – or fruit that's been partially eaten by them – they face an increased **chance** of contracting the virus [18].*

Також ми помітили, що досить часто у науково-популярних текстах спеціальна термінологія замінюється **загальнонауковою лексикою**. Такі лексичні одиниці виражають поняття, притаманні для усіх типів галузей науки. Така лексика характеризується однозначністю, точністю, лаконічністю, функцією номінації та розпізнавання, інформаційною насиченістю: *estimated time, intensity, accelerate, detector, generate, calculate, liquid, accuracy, device, operate, generator, battery, mass, energy, factor, multiple, cause, increment, input, design, linear, frequency, function, install, load, intersect, mechanism, origin* тощо. Наприклад:

1. *It's not a skill we're born with, but we have the **brain capacity** to learn the many small elements involved in these initially mammoth tasks [16].*

2. *The accurate record of the total fish paired with images from the drone provided a useful way for Sopjes to track every fish* [17].

**Вузькоспеціалізована термінологія** є особливим пластом лексичного наповнення науково-популярного тексту. Специфіка її вживання полягає в тому, що досить часто терміни супроводжуються поясненням. Така особливість зумовлена тим, що цільова аудиторія, на яку орієнтується автор, не є фахівцями, тому значення вжитого терміна стає доступним для широкої аудиторії.

Проте, не кожен термін у науково-популярному тексті семантизується, що наводить нас на думку про те, що читачі повинні володіти певними фоновими знаннями в певній галузі. Автори намагаються мінімізувати використання вузькоспеціальної термінології, навіть у випадках, коли цього вимагає тематика статті. На нашу думку, таким чином автори прагнуть зробити тексти зрозумілими і не вимагати підвищеної концентрації уваги від читача. Наприклад: *charter, controlled airspace, flight plan, true airspeed, tail, lift, engine, wing angle of incidence, knot, apron, cargo, ground speed, flare, center of gravity, crosswind, elevator, flight deck, hangar, contrail, air speed, magnetic compass, primary flight, clearance display, flaps, feathering, skid, slip, thrust, true, altitude, vertical speed indicator, magneto, visual flight, gross weight* тощо.

Окрім проаналізованих вище лексичних засобів, авторська точка зору виражається за допомогою таких мовних аспектів як: 1) використання займенників *I* (виклад матеріалу від першої особи однини) та *you, we, us*; 2) емоційно-оцінна лексика.

**Вживання займенників *I*** (виклад матеріалу від першої особи однини), ***you / your*** (звертання до читача), а також ***we, us*** (як отождешення себе із реципієнтом) зумовлене тим, що науково-популярні тексти орієнтовані на високу контактність викладу – вони є внутрішнім діалогом між автором і читачем: автор розглядає читача як співрозмовника, який активно сприймає та осмислює наукову інформацію. Вживання особового займенника *you* використовується авторами для безпосереднього звернення до читача з метою привернення його уваги:

1. *I visited a team of scientists led by Nicola Clayton at the University of Cambridge, who believe that the same applies to animals* [15].

2. *Onboard gyroscopes automatically level and focus the picture for you. You can even power the device using a USB-C battery for a nearly wireless media center setup* [16].

Передача інформації також здійснюється автором через призму особистого досвіду. Так, нами було помічено вживання великої кількості **емоційно-оцінної лексики**, що характеризує певне явище чи поняття через призму сприйняття самого автора:

1. *So, two years later, Plug **quietly** shelved the project* [16].
2. [...] *display a **relatively** high level of neural plasticity* [16].

За допомогою вираження суб'єктивної оцінки автор надає розповіді експресивності, оскільки лексика з яскраво вираженою позитивною або негативною конотацією мінімізує у адресата труднощі сприйняття тексту:

1. *"We're optimists," Pollica shoots back with a **confident** smile* [17].
2. *Application of this principle – which meets folks where they are rather than burying them with data – led to **remarkable** progress in smoking cessation* [17].

У певному контексті оцінна лексика може вживатися у переносному значенні:

1. *"Maybe," he says, looking toward Pollica with almost **parental** amusement* [17].
2. *Other **thorny** parts of research include reviving recently deceased brains, but that's still considered separate from a sentience that humans totally artificially generate* [16].

У науково-популярному тексті також допустимо використовувати елементи розмовного стилю для здійснення комунікативної функції. Проте, варто зазначити, що така специфіка має значення лише в системі цілісного мовного стилю, а не ізольовано:

1. ***Buckle up** for a quick and dirty history of the ethics of sentience* [16].
2. *We don't care why – we're just here to give you tips. And **boy**, do we have tips* [17].
3. *In terms of daylight, **folks** on the other side of the planet are seeing the exact opposite of what we're seeing* [17].

**Висновки і пропозиції.** Враховуючи вищесказане, можемо констатувати, що комунікативно-прагматична інтенція автора суттєво впливає на вибір та застосування мовних засобів у науково-популярних текстах. Оскільки такі тексти спрямовані на популяризацію науки та доступність для широкого кола реципієнтів, вони тяжіють до спрощення та використання мовних засобів, зрозумілих для нефакхівців. Важливо відзначити, що аналізована нами тема сьогодні є актуальною та потребує постійного вдосконалення та універсалізації. Перспективою подальших досліджень можуть послугувати розвідки у напрямку вивчення засобів вираження комунікативно-прагматичної інтенції на граматично-синтаксичному рівні.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. Основи комунікативної девіатології. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2000. 236 с.
2. Венгрінюк М. І., Комунікативно-прагматичний потенціал анотації як вторинного науково-технічного тексту. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Філологічна. 2015. Вип. 55. С. 42–44.



3. Гоца Н., Косенко А., Беженар І. Мовні засоби вираження комунікативно-прагматичних інтенцій жінок-політиків. *Актуальні питання іноземної філології*. 2021. Вип.15. С. 36–41.
4. Дерпак О. В. Конфронтативні мовленнєві жанри: комунікативно-прагматичний та мовний аспекти (на матеріалі української, англійської та польської мов); автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.15. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. К., 2005. 16 с.
5. Коротатніцька Т.П. Функціонування порівняння в науково-популярному тексті. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія: Філологія. 2016. Вип. 21(2). С. 46–53.
6. Куц О. Комунікативно-прагматична парадигма речення-висловлення за категорією комунікативної настанови. URL: [http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/29027/Kuts\\_406-410.pdf;jsessionid=1AA8C4617F5C2DAF1448A4F60C9DE559?sequence=1](http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/29027/Kuts_406-410.pdf;jsessionid=1AA8C4617F5C2DAF1448A4F60C9DE559?sequence=1)
7. Макарова О. А. Комунікативно-прагматичний потенціал образності австралійських художніх текстів. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2017. Вип. 9. Т. 1. С. 136–138.
8. Habermas, J. *On the Pragmatics of Communication*. MIT Press, 1998. 454 p.
9. Hopkins, R. M. *Popular Scientific Discourse: A Rhetorical Model for Teaching Writing and Reading*. University of Missouri, 1983. 714 p.
10. Huang, Y. *Pragmatics*. Oxford University Press, 2014. 464 p.
11. Kecskes, I., Horn, L.R. *Explorations in Pragmatics: Linguistic, Cognitive and Intercultural Aspects*. Walter de Gruyter, 2008. 354 p.
12. Leech, G. N. *Principles of Pragmatics*. Routledge, 2016. 264 p.
13. Pilkington, O. *Presented Discourse in Popular Science: Professional Voices in Books for Lay Audiences*. BRILL, 2018. 208 p.
14. Yule, G., Widdowson, H. G. *Pragmatics*. OUP Oxford, 1996. 138 p.

### **ІЛЮСТРАТИВНІ ДЖЕРЕЛА**

15. New Scientist. URL: <https://www.newscientist.com/>
16. Popular Mechanics. URL: <https://www.popularmechanics.com/>
17. Popular Science. URL: <https://www.popsoci.com/>
18. Science magazine. URL: <https://www.science.org/>

**Лілія Білас,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри англійської філології та міжкультурної комунікації,  
Навчально-науковий інститут філології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка  
<https://orcid.org/0000-0002-5514-9799>  
м. Київ, Україна*

**Лариса Павліченко,**

*кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри англійської філології та міжкультурної комунікації,  
Навчально-науковий інститут філології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка  
<https://orcid.org/0000-0003-3801-2587>  
м. Київ, Україна*

**Олена Попівняк,**

*кандидат філологічних наук,  
асистент кафедри англійської філології  
та міжкультурної комунікації,  
Навчально-науковий інститут філології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка  
<https://orcid.org/0000-0002-7998-7965>  
м. Київ, Україна*

### **Онлайн ресурс «TED Talks» як засіб розвитку англомовної комунікативної компетентності студентів-філологів**

### **Online resource “TED Talks” as a means of development english communicative competence of philology-students**

***Анотація.** У статті висвітлено педагогічні та методичні підходи щодо розвитку англомовної комунікативної компетентності студентів-філологів у контексті дисципліни «Англійська мова: практичний курс» («General English») засобом онлайн ресурсу «TED Talks». Сучасний автентичний матеріал відео-лекцій став основою укладеного авторами статті навчального посібника «21st Century. Breakthrough in Science and Technologies: TED ideas worth spreading», який призначений для студентів 2–4 курсів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» галузі знань 03 «Гуманітарні науки», напряму підготовки 035 «Філологія». Уточнено наукове трактування поняття «англомовна комунікативна компетентність», його зміст*

та структуру. Проаналізовано практичний досвід вирішення проблеми іношомовної комунікативної компетентності в процесі навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Розкрито методологічні підходи, які дали змогу визначити контент навчального посібника, його структуру, навчальні технології та систему дидактичних вправ. Добір автентичних відео-лекцій гуманітарного та професійного спрямування до кожного з розділів посібника корелюється з навчальною тематикою програм дисципліни з практичного курсу навчання англійської мови для зазначених курсів філологічних спеціальностей. Усі блоки розділу посібника (відео-перегляд, читання, письмо, проєктна діяльність та презентації) логічно взаємпов'язані, інформативно доповнюють один одного, розширюють лексичний діапазон студента, спонукають до удосконалення навичок публічного мовлення, аналітичного мислення та письма, що разом дає змогу ефективно розвивати англомовну комунікативну компетентність студентів-філологів у процесі навчання англійської мови.

**Ключові слова:** англомовна комунікативна компетентність, студенти-філологи, онлайн ресурс «TED Talks», зміст навчання, навчальний посібник, практичний курс англійської мови.

**Summary.** The article highlights pedagogical and methodical approaches to the development of the communicative competence in English of philology-students by means of the online resource «TED Talks» in the context of teaching «General English». Modern authentic material of video-lectures has become the basis for compiling the manual «21st Century. Breakthrough in Science and Technologies: TED ideas worth spreading» which is intended for 2–4<sup>th</sup>-year Bachelor students in the field of knowledge 03 «Humanities», field of study 035 «Philology». The authors clarify the scientific interpretation of the concept «communicative competence in English», its content and structure; analyze the practical experience in solving the problem of communicative competence in foreign-language in the process of teaching foreign languages in higher educational establishments; reveal methodological approaches applied to determine the educational content of the manual, its structure, learning technologies and the system of didactic exercises. A selection of authentic humanitarian and professional video-lectures for each section of the manual correlates with the educational topics of the syllabi of the «General English» for the specified years of philological specialties. All parts of the manual (video-watch, reading, writing, project work and presentations) are logically interconnected, informatively complement each other, expand the students' vocabulary and encourage them to improve their public speaking skills, analytical thinking and writing. In complex, the manual allows to effectively develop the communicative competence in English of philology-students in the process of learning and teaching English.

**Key words:** communicative competence in English, University philology students, online resource «TED Talks», learning content, manual, academic course «General English».

**Вступ.** Потужні євроінтеграційні процеси, до яких залучене українське суспільство нині, вкотре актуалізують питання підвищення якості викладання та навчання англійської мови у закладах

вищої освіти. Адже саме англійська мова розглядається як «ключова компетенція в умовах інтеграції та глобалізації економіки, інструмент міжнародного спілкування, засіб приєднання до європейського освітнього, наукового та професійного простору, умови ефективної інтеграції та фактору економічного зростання країни» [7, с. 1].

Домінування англійської мови у сфері міжнародної комунікації (є офіційною в понад 60 країнах; найпоширеніша іноземна мова серед держав-членів ЄС) утвердило її роль як *lingua franca*. Не випадково суспільству пропонується для широкого обговорення законопроект «Про застосування англійської мови в Україні», ініціатором якого є Президент України. Його метою є закріпити статус англійської мови як мови міжнародного спілкування, акцентуючи на тому, що вона відкриває широкий доступ до знань, ринку праці, інформаційних та культурних продуктів світу [15].

Слід зазначити, що студенти Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, які обирають філологічні спеціальності (загалом 30 спеціальностей за освітнім рівнем «бакалавр»), мають достатньо високу мотивацію щодо опанування англійською мовою як запоруки майбутньої успішної професійної діяльності. Вільне володіння англійською мовою відкриває доступ до актуальної міжнародної інформації й, у такий спосіб, дає змогу залучатися до новітніх технологій, відкриттів і тенденцій у розвитку культури, науки і техніки; встановлювати особистісні та професійні контакти із зарубіжними партнерами тощо. Крім того, стрімкий розвиток інформаційних технологій відкриває нові можливості на ринку праці для студентів-філологів не лише у таких традиційних галузях як літературознавство, мовознавство, перекладознавство, педагогіка та методика викладання іноземних мов, а й у різноманітних сферах бізнесу, реклами та інтернет-простору.

У світлі висловленого постає завдання інтенсифікації навчання англійської мови із залученням сучасних комп'ютерних, інформаційно-комунікативних технологій, ефективних методів та інтерактивних форм організації навчання. Результатом педагогічного пошуку стало упорядкування навчального посібника «21st Century. Breakthrough in Science and Technologies: TED ideas worth spreading» як засобу розвитку англійської комунікативної компетентності студентів-філологів освітнього рівня «бакалавр», що базується на онлайн ресурсі «TED Talks».

**Аналіз досліджень і публікацій.** Упорядкування посібника вимагало уточнення сутності поняття *англійської комунікативної компетентності*, його змісту та структури.

Огляд науково-методичної літератури свідчить про широкий інтерес до проблеми формування та розвитку іншомовної (англійської)

комунікативної компетентності як одного із ключових понять компетентнісного підходу у навчанні іноземних мов (С. Ніколаєва, Ю. Панасюк, О. Пометун, І. Секрет, І. Ставицька та ін.)

Відомо, що саме поняття «іншомовна комунікативна компетентність» (ІКК) було запроваджено у науковий обіг американським лінгвістом Д. Хаймзом (Dell Hymes), який трактував його як досвід, що забезпечує людині можливість здійснення спрямованого мовленнєвого спілкування з метою досягнення успіху в комунікації у середовищі іншомовної культури [18]. Подальшого розвитку проблема набула у працях таких зарубіжних дослідників як Б. Спітсберг (В. Н. Spitzberg.), У. Купач (W. R. Cupach.), Л. Кокконен (L. Kokkonen), Дж. Річардз (Jack C. Richards) та ін.

У вітчизняній методичній науці до визначення сутності та змісту ІКК звертаються Н. Бідюк, С. Ніколаєва, І. Секрет, І. Ставицька, О. Тарнопольський, О. Чорна та ін.

На важливості розвитку ІКК особистості наголошено у низці міжнародних документів, які регулюють співпрацю фахівців у сфері сучасної мовної освіти та спрямовані на інтенсифікацію вивчення та викладання мов у Європі та за її межами. Так в «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання та оцінювання» зазначено що використання мови включає в себе дії, що виконуються особами, які в ролі окремих індивідів чи соціальних представників розвивають низку компетентностей, серед яких особливе місце належить комунікативній мовленнєвій компетентності. Сформовані компетентності використовуються в міру потреби в різних контекстах залежно від конкретних умов і потреб для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності, до яких належать мовленнєві процеси продукції та/або сприйняття текстів, пов'язаних із певними темами у специфічних сферах [4].

У «Плані дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідних компетентностей» (*The European Indicator of Language Competence*) іншомовна компетентність розкривається через такі три компоненти, як:

– *лінгвістична компетентність* (система внутрішньо засвоєних комунікантом знань щодо функціонування іноземної мови, що виявляється в їх використанні в мовленнєвій діяльності);

– *соціальна компетентність* (охоплює соціокультурну, соціолінгвістичну та професійну складові, які сприяють реалізації основної мети сучасної освіти, коли іноземна мова постає засобом соціокультурного розвитку особистості, збагачення знаннями нової культури);

– *комунікативна компетентність* (володіння властивими кожному висловлюванню правилами, які підпорядковуються загальним

правилам граматики, що забезпечує здатність використання мови в процесі комунікації) [19].

Закладені у зазначених вище документах підходи до визначення сутності іншомовної (англомовної) комунікативної компетентності, набули уточнення у психолого-педагогічних та методичних працях з навчання іноземних мов.

Як свідчить аналіз літератури, усталеним можна вважати трактування поняття *англомовної комунікативної компетентності особистості* як здатності і готовності здійснити англійську комунікацію, яка формується на основі певного комплексу компетенцій і досвіду студентів [9: 12; 13].

Узагальнюючи науково-методичні підходи до сутності поняття, Ніколаєва С. зазначає, що *англомовна комунікативна компетентність* має доволі складну структуру і виділяє такі її основні компоненти (компетентності):

1) *мовна компетентність* – здатність практично використовувати систему мови в межах її норм і культури. Її складовими є лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні знання і навички;

2) *мовленнєва компетентність* – здатність застосовувати мовний матеріал у спілкуванні. До цієї компоненти належать вправність в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі;

3) *лінгвосоціокультурна компетентність* складається з соціолінгвістичної, соціокультурної та соціальної компетенцій. Складовими першої є знання важливих для спілкування особливостей мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв мови; складовими другої – знання основних фактів з різних сфер, зокрема, історії, географії, економіки, літератури, мистецтва, традицій, звичаїв та особливостей повсякденного життя народу, мова якого вивчається; складовими третьої – вміння керувати соціальною ситуацією у процесі комунікації;

4) *навчально-стратегічна компетентність* охоплює знання різноманітних стратегій навчання. До цього виду компетентності належать: вміння аналізувати та оцінювати ситуацію спілкування; вміння здійснювати самоосвіту за допомогою підручника, словника, навчального посібника тощо; вміння задовольняти свої пізнавальні інтереси. [9, с. 13–15].

Доцільно, на наш погляд, до зазначених вище компетентностей додати також ті, які виокремлює О. Гарнопольський, оскільки вони органічно відображають навчально-виховний процес, а саме:

– *предметну компетентність* як здатність оперувати знаннями, вміннями та навичками в межах змісту певного предмета, що забезпечує змістову сторону комунікації [16, с. 110];

– *психолінгвістичну компетентність* як готовність і здатність реагувати на репліки співрозмовника, прогнозувати його можливу реакцію, вчинки тощо [16, с. 108].

Отже, підсумовуючи науково-методичні підходи до тлумачення сутності поняття, приходимо до висновку, що *англомовна комунікативна компетентність студента-філолога* є комплексною інтегративною структурою, що містить такі взаємозалежні компоненти (компетентності) як: мовна, мовленнєва, лінгвосоціокультурна, навчально-стратегічна, предметна та психологічна. Вона передбачає сформованість комунікативних умінь у чотирьох основних видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), наявність мовних знань (фонетичних, граматичних, лексичних) і навичок оперування ними. Засобом її розвитку у навчально-виховному процесі виступає *спілкування*, яке здійснюється на *діяльній* основі з урахуванням гуманітарного та професійно-орієнтованого змісту.

Цікавим для нас було ознайомлення із доробком прикладного характеру. Так у навчальному процесі проблему іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти різних спеціальностей розвивають: Альохіна Н., Бідюк Н., Іванчук Г., Пінчук І. – взаємозв'язок іншомовної комунікативної та професійної компетентності майбутніх фахівців [1; 3; 5; 13]; Пахомова Т., Сенченко Я. – формування англійської комунікативної компетентності на основі лінгвосоціокультурного підходу [12]; Комар О. – розвиток комунікативної компетентності здобувачів освіти за допомогою мобільних застосунків [6]; Кузан Г., Матвіїв-Лозинська Ю. – використання лекційного матеріалу Ted Talks [8]; Чиханцова О. – вплив іншомовної комунікативної компетентності на процес розвитку особистості [17] тощо.

**Метою статті** є розкрити педагогічні та методичні підходи щодо розвитку англійської комунікативної компетентності студентів-філологів засобом онлайн ресурсу «TED Talks», який став основою укладеного авторами статті навчального посібника «21st Century. Breakthrough in Science and Technologies: TED ideas worth spreading».

**Вклад основного матеріалу.** Укладений посібник ми розглядаємо як допоміжний засіб навчання для глибшого опанування навчальними темами програм для філологічних спеціальностей, поглиблення мовленнєвих знань та вмінь студентів (аудіювання, говоріння, читання та письмо), більш ефективного опрацювання ними навчального матеріалу як під час аудиторних занять, так і в процесі самостійної роботи. Посібник відповідає вимогам навчальної дисципліни «Англійська мова: практичний курс» («General English»), яка



є складовою освітньо-професійної програми підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» галузі знань 03 «Гуманітарні науки», напряму підготовки 035 «Філологія». Він призначений для 2–4 курсів та орієнтований на рівень В2-С1.

Варто зазначити, що в останні роки спостерігається сплеск у використанні педагогами різноманітних інформаційно-комунікативних технологій, електронних освітніх ресурсів, мультимедійних засобів у навчанні іноземних мов, які дозволяють урізноманітнювати та оптимізувати навчальний процес, робити його цікавим, враховувати інтереси студентів і у такий спосіб суттєво підвищити їхній рівень ІКК.

У практичній діяльності з-поміж інших засобів ми використовуємо онлайн платформу TED (аббревіатура від англ. *Technology Entertainment Design*). Вона відома своїми відео лекціями «TED Talks», які охоплюють широкий спектр актуальних тем у царині науки, освіти, культури, мистецтва, дизайну та розваг, бізнесу, технологій тощо і покликані змінювати світогляд та спонукати до конструктивної діяльності для покращання життя людини, світу в цілому. Спікерами конференцій є лідери думок, які висловлюють ідеї, гідні розповсюдження, діляться новинами технологічного розвитку, обговорюють глобальні світові проблеми та шляхи їх вирішення.

Упорядкування посібника на основі відео-лекцій «TED Talks» є, на наш погляд, доцільним для розвитку англомовної комунікативної компетентності студентів-філологів, оскільки своїм контентом охоплюють всі її компоненти, що дає можливість розвивати сукупність таких навичок:

– *аудіювання*: сприймати на слух природне автентичне мовлення, розрізняти різні акценти та особливості мовлення спікерів, звикати до різних темпів мовлення, розбирати важкі або надто швидкі моменти у мовленні;

– *вимови*: повторювати особливо складні слова, речення або абзаци за спікером, відтворювати інтонацію, звучання, наголоси та ритм мовлення, використовуючи, зокрема, техніку імітації;

– *усного мовлення*: збагатити словниковий запас новою сучасною лексикою відповідно до навчальної тематики; розширити синонімічний ряд; збагатити мовлення широко уживаними фразеологізмами, ідіомами, фразовими дієсловами, комунікативними сталими виразами для ведення бесіди, дискусії, полеміки, а також висловлювання власних ставлень, почуттів та емоцій; розуміти та правильно вживати етномарковані мовні одиниці; бути здатним розв'язувати комунікативні завдання у різних жанрово-стильових різновидах і регістрах спілкування (офіційному, неофіційному, нейтральному);

– *граматики*: правильно використовувати граматичні конструкції та часові форми;

– *письма*: викладати свої думки, ідеї, роздуми на письмі у різних стилях та письмових жанрах;

– *публічних виступів та презентацій*: аналізувати риторичні комунікативні стратегії лектора (як лектор утримує увагу слухачів, які прийоми використовує для зацікавлення аудиторії проблемою, логіку викладу матеріалу, як користується жестами та мімікою; які репліки, фрази, жарти використовує для перевірки зворотного зв'язку з аудиторією тощо).

Крім того, відео-лекції TED Talks своїм інтелектуальним та захоплюючим змістом сприяють розширенню світогляду студентів, збагачують актуальною інформацією, спонукають до глибшого осмислення та вивчення проблеми обговорення, розвивають критичне мислення та спонукають до творчості.

Визначаючи зміст та структуру навчального посібника, ми враховували:

– *пріоритети реформування у сфері змісту вищої освіти*, визначені державними нормативними актами. Серед них, зокрема: впровадження технологій навчання з формуванням умінь і навичок аналізу інформації, самостійної роботи студентів; забезпечення вільного володіння іноземною мовою тощо [14];

– *методичні рекомендації щодо створення навчальної книги* (підручників, посібників) для вищих навчальних закладів [2; 10];

– *науково-методичні засади дисципліни «Англійська мова: практичний курс»* для студентів філологічних спеціальностей.

Беручи до уваги зміст поняття англійської комунікативної компетентності, нами були визначні провідні *методологічні підходи*, які забезпечують умови для її розвитку у студентів-філологів в навчально-виховному процесі. До них віднесено:

– *компетентнісний підхід* як такий засіб організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що забезпечує засвоєння ними змісту навчання та досягнення мети навчання під час розв'язання певних проблемних завдань [11, с. 197];

– *комунікативно-діяльнісний підхід* – передбачає організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів з домінуванням в процесі навчання проблемно-пошукових завдань та прийомів. Вирішення реальних та уявних завдань здійснюється під час спільної діяльності та діалогового спілкування як форми і засобу обміну інформацією, особистісними оцінками і цінностями. Такий підхід сприяє як засвоєнню навчального матеріалу, так і формуванню духовних якостей студентів;

– *компаративний підхід* – розвиває у студентів уміння аналітично мислити, порівнювати факти, явища та реалії соціально-культурного життя.

Вибір теми посібника зумовлений об’єктивним відображенням сучасних революційних процесів розвитку науки та технологій, які кардинально впливають на різні сфери життя людини. У доборі відео-лекцій ми керувались такими критеріями:

– автентичність мовлення: вибір лектора, який є носієм англійської мови;

– узгодженість тематики лекцій з темами навчальних програм 2х–4х курсів.

Посібник містить 10 розділів (Units), які відповідають тематиці для усного мовлення, що передбачені навчальними програмами для філологічних спеціальностей 2, 3 та 4 курсів (Таблиця 1).

Таблиця 1

**Кореляція відео-лекцій з навчальними темами  
для усного мовлення**

	<b>TOPIC</b>	<b>VIDEO-LECTURE</b>
Unit 1	Transport and Space Exploration	The Mind Behind Tesla, SpaceX, SolarCity
Unit 2	Medicine and Healthcare	The next outbreak? We're not ready
Unit 3	Robotics	A robot that flies like a bird
Unit 4	Food and Healthy Life	The mindset shift needed to tackle big global challenges
Unit 5	Power Resources	High-altitude Wind Energy from Kites!
Unit 6	Home Gadgets for More Streamlined Living	Internet of Things: Are Smart Devices Helping or Harming?
Unit 7	Sports	How augmented reality will change sports ... and build empathy
Unit 8	Communication	The future of digital communication and privacy
Unit 9	Online Education	Why e-learning is killing education
Unit 10	Language and Technology	The giant leaps in language technology – and who's left behind

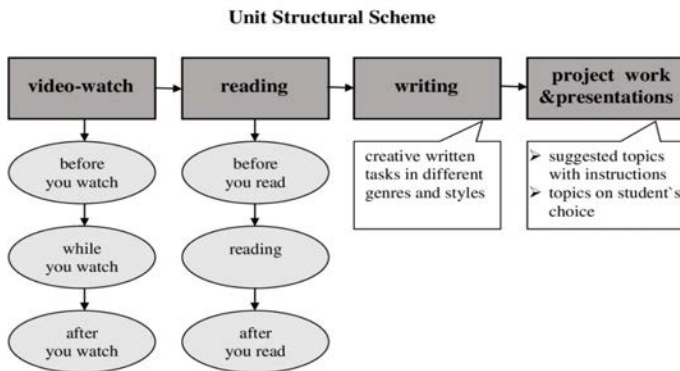
Кожен розділ посібника є ідентичним за своєю структурою і складається з таких чотирьох блоків (Рис. 1):

**І блок – відео-перегляд (video-watch)** – етапи: 1) навчальна діяльність перед переглядом відео (“before you watch”); 2) безпосередній перегляд відео (“while you watch”); 3) обговорення відео після його перегляду (“after you watch”);

**II блок** – читання (*reading*) – етапи: 1) навчальна діяльність перед читанням тексту (“before you read”); 2) безпосереднє читання тексту (“reading”); 3) опрацювання лексики (“vocabulary”);

**III блок** – *письмо (writing)* – творчі письмові завдання у різних жанрах та стилях, регістрах спілкування (офіційному, неофіційному, нейтральному) (creative written tasks in different genres and styles);

**IV блок** – *проектна діяльність та презентації (project work & presentations)* – запропоновані теми з інструкцією щодо їх висвітлення (suggested topics with instructions); теми на вибір студента (topics on student’s choice).



**Рис 1.** Схема структури розділу посібника

Зміст навчального матеріалу розділу базується на його ключовому блоці – відео-лекції. Відповідно до її тематики дібрані інформаційно-пізнавальні тексти для читання, які розширюють знання щодо проблеми обговорення, а також пропонуються теми для написання письмових робіт, підготовки проєктів та презентацій. Система лексичних вправ кожного розділу варіюється відповідно до контенту.

Як видно із Таблиці 1 тематика лекцій має загально гуманітарний характер, насичена сучасною лексикою, опанування якою дає змогу студентові розширити власний лексичний діапазон, оволодіти відповідною термінологією і відтак бути успішним комунікантом не лише в аудиторії, але й у різноманітних життєвих ситуаціях.

Спираючись на визначені нами методологічні підходи, основними методами розвитку англійської комунікативної компетентності стали:

– *проблемні питання та ситуації* для обговорення, ведення дискусії чи полеміки. У посібнику вони подаються на етапі який передує перегляду відео («before you watch») та читання текстів («before

you read») і дозволяють виявити обізнаність студентів з конкретної теми, про самого лектора (серед яких є лектори зі світовим іменем такі як Білл Гейтс, Девід Крістал, Ілон Маск та ін. ); добірка цікавих цитат, які є сентенціями лектора, спонукають студентів до обміну думками та ставленнями. Рубрика «Critical Thinking», яка подана після перегляду відео-лекції, дає змогу виявити не лише розуміння її змісту, але й мотивує студентів до жвавої дискусії та обговорення позицій лектора;

– *творче письмо*. Як ми зазначали, блок «**Writing**» містить завдання для написання творчих письмових робіт у відповідних жанрах та реєстрах спілкування з використанням нової лексики: написати повідомлення на сторінку веб-сайту/студентської газети, статтю (критичну, оглядову), есе, твір, лист-подяку, лист до лектора переглянутого відео, оголошення, рекламу тощо. *Приклади:*

1. *Search the Internet and find publications of current research and analysis on GMOs. Write a **critical article** to the magazine SCIENCE expressing your fears and risks for human health consuming genetically modified food.*

2. *You are a member of humanitarian organization in Ukraine which cooperates with WFP. Write a **letter of gratitude** to its headquarters for delivering food kits and ready-to-eat food rations to the southern and eastern parts of Ukraine where supply chains and markets are no longer functional during russian-Ukrainian war.*

3. *Imagine that you're a manager of a local solar system manufacturer. Design an **advertisement** about solar panels which you produce to convince customers about their benefits as an alternative source of energy. You may want to consider the following points: products and services that you provide; types of best solar panels for home use; advantages and prices.*

4. *You watched a video “High-altitude Wind Energy from Kites». Write a **letter to Saul Griffith** expressing your attitude, thoughts and feelings about kites and their use as a means for generating wind energy.*

5. *You are going to write a **post for your blog** about the specifics of the language (both Ukrainian and English) you use while communicating on social media. Mention the following aspects: grammar, vocabulary (abbreviations / acronyms, slang), spelling, punctuation, emojis;*

– *пошуково-дослідницькі методи* навчання, які передбачають самостійну діяльність студентів: уміння самостійно здійснювати пошук інформації, аналізувати та опрацювати довідкові джерела;

– *форми публічного виступу* такі як повідомлення, доповідь, презентація, проєктна робота, їх правильне оформлення та представлення відповідно до розроблених критеріїв. З цією метою було

включено до посібника блок «**Project work & Presentations**» яким завершується кожен розділ. Цей етап передбачає сформованість мовленнєвої компетентності студентів з теми, а саме, вільне володіння лексикою, уміння логічно та креативно представити матеріал доповіді, вибрати доцільні комунікативні стратегії.

Джерелом для презентацій та проєктної роботи (індивідуальної, групової, колективної) є актуальний матеріал з веб-сайтів, який подано під різними рубриками, зокрема «News Clippings», «Debate Topics» «Technology Trends and Digital Innovations» тощо: тут зібрані короткі повідомлення про останні дослідження та інновації з яскравими ілюстраціями. На їх основі сформульовані завдання. *Приклади:*

1. *Look at the information in the section NEWS CLIPPINGS about the latest innovations in transportation. Search the Internet resources to learn more about them and add 2-3 more things to the list. Which of them are beneficial for people and will continue to do so? Which do you find weird?*

2. *You are a participant of the international virtual panel discussion devoted to the issue of food supply and hunger in the world. Prepare a panel talk on the theme “Food Insecurity and Healthy Diet” based on the poster above.*

3. *Look at the DEBATE TOPICS ABOUT COMMUNICATION. Search the Internet to report about some of them:*

*Has the development of the internet and social media caused a change in the way we communicate (quality, quantity, style etc.)? Are we losing the art of conversation?*

– *How do you think face-to-face communication differs from communication using computers?*

– *How does an instant messaging system help communication?*

– *What are three challenges of using instant messages or text messages at the University?*

– *Do you think using cell phones too much is bad for our physical or mental health? Why?*

4. *Online education has experienced an excellent transformation with the advent of e-learning web apps. Read about some of them below. Share your experience of using any other apps. Search the Internet to learn more about them.*

5. *You may have used Natural Language Processing a lot of times till now but never realized what it was. Read about some of the most popular applications of NLP below. Share your experience of using these or any other apps.*

Обмежені можливості статті не дозволяють детально зупинитись на системі лексичних вправ. Їх опис може бути предметом окремої

публікації. Зауважимо лише, що вони є різними за видами та типами, а їх кількість уможливило інтенсивне тренування мовних явищ. Оскільки значна кількість вправ має тестову форму, це дає змогу оптимізувати процес навчання в аудиторії, а також полегшує самостійну роботу студентів з навчальним матеріалом.

**Висновки.** Апробація посібника засвідчила, що використання відео-лекцій «TED Talks» та інших автентичних матеріалів веб-сайтів є ефективним засобом розвитку англомовної комунікативної компетентності студентів-філологів. Це досягається з урахуванням ретельно дібраного змісту навчального посібника (відео-лекції, інформативні тексти для читання, проблемно-пошукові та творчі завдання, система лексичних вправ) та інтерактивним характером організації навчальної діяльності, що спонукає студентів до активного обміну думками та ставленнями з проблем обговорення. Запропонований посібник є лише однією із експериментальних спроб використання автентичних онлайн ресурсів для підвищенні якості підготовки майбутніх фахівців-філологів. Сучасні можливості використання інформаційно-комунікативних технологій, електронних освітніх ресурсів, мультимедійних засобів відкривають широкі перспективи для педагогічних пошуків з метою розвитку англомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти. Подальших розробок, на наш погляд, потребує добір доцільного автентичного відео, аудіо та текстового онлайн матеріалу, що забезпечить якісне навчання та викладання англійської мови в контексті різних академічних університетських курсів та дисциплін професійного спрямування.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Альохіна Н. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2013. Вип. 40 (2). С. 51–55. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo\\_2013\\_40%282%29\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_40%282%29_11)
2. Артёмов І. В., Вашук О. М. Навчальна книга: організація і методика створення: посіб. Ужгород: ЗакДУ, 2012. 238 с. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/9869>
3. Бідюк Н. М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя філолога: зміст та структура. URL: [http://virt.ldubgd.edu.ua/konferenc/kon\\_ikt/Section5/Bidjuk.pdf](http://virt.ldubgd.edu.ua/konferenc/kon_ikt/Section5/Bidjuk.pdf)
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Перекл. з англ. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с. URL: [http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop\\_rekom.pdf](http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf)
5. Іванчук Г. Іншомовна комунікативна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 4 (58). С. 267–274.



6. Комар О. Розвиток комунікативної компетентності здобувачів освіти за допомогою мобільних застосунків // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць. 2022. Вип. 1(25). С. 136–143.
7. Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-konceptsiyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-in-inozemnoyu-ta-movni-skriningi>
8. Кузан Г., Матвіїв-Лозинська Ю. Використання матеріалів лекцій Ted Talks для підвищення комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти // НАУКОВІ ЗАПИСКИ. Серія: Пед. науки. Вип. 183. 2019. С. 109–113.
9. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов у аспекті компетентнісного підходу // Іноземні мови. 2010. № 2. С. 11–17.
10. Наказ МОН України № 486 (v0486729-14) від 18.04.2014 Щодо видання навчальної літератури для вищої школи. URL: [https://zakononline.com.ua/documents/show/30646\\_\\_486375](https://zakononline.com.ua/documents/show/30646__486375);
11. Панасюк Ю. Компетентнісний підхід у викладанні іноземної мови // Наук. вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. 2015. С. 196–202. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/7718/1/38.pdf>.
12. Пахомова Т. О., Сенченко Я. С. Формування англійської комунікативної компетентності студентів-філологів в умовах лінгвосоціокультурного підходу // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ». 2013. № 1 (5) 59. С. 59–64.
13. Пінчук І. О. Розвиток англійської комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти як одна з передумов інтеграції України до європейського освітнього простору. Педагогічні науки: реалії та перспективи // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2022. Спецвипуск том 2. Серія 5. С. 57–64. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/39118/Pinchuk.pdf?sequence=1>
14. Програма дій щодо поліпшення якості вивчення іноземних мов (26 березня 2009р. колегія МОН України). URL: <http://old.mon.gov.ua/2009>
15. Проект Закону про застосування англійської мови в Україні. URL: <https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/Card/42201>
16. Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля. 2019. 256 с.
17. Чиханцова О. А. Іншомовна комунікативна компетентність як фактор розвитку особистості. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/718913/2/>.pdf
18. Hymes D. On Communicative Competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1971. 174 p.
19. The European Indicator of Language Competence. *Report from the Educational Council to the European Council*. Barcelona. 2002. March. URL: <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/the-european-indicator-of-language-competence.html>

**Krisztián Váradi,**

*PhD student at the Multilingualism Doctoral School,  
University of Pannonia, Veszprém, Hungary;  
Trainee lecturer at the Department of Philology,  
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education  
<https://orcid.org/0000-0001-7554-4158>  
Berehove, Ukraine*

**Gergely Hladonik,**

*PhD student at the Multilingualism Doctoral School,  
University of Pannonia, Veszprém, Hungary;  
Assistant lecturer at the Department of Philology,  
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education  
<https://orcid.org/0000-0002-0478-3204>  
Berehove, Ukraine*

## **The use of mobile phones in teaching English as a foreign language**

### **Використання мобільних телефонів у навчанні англійської мови як іноземної**

**Summary.** *English is considered as the most important foreign language to be taught worldwide. In school, English is taught to children as a foreign language in nearly every foreign country. Because of this matter, English language teaching is of crucial importance nowadays. During different times, different teaching methods were used in language teaching. In recent years, there has been an increasing interest in using mobile phones for teaching English as a foreign language (EFL). Because of the rapid development of technology in recent years, a new era of mobile devices has become popular. These new devices, including smartphones, tablet PCs and MP3 players, are very practical and convenient to use thanks to their wireless nature and easy usage. The mentioned devices are widely used, especially by the younger generation, especially after COVID-19. Mobile-assisted language learning is considered as the new method of language acquisition and teaching. However, teachers and researchers are having an argument about the importance of using mobile technology in language teaching instead of the conventional ways. Mobile technology has many advantages that can be used in a classroom or outside of it. Students can learn anywhere and anytime by using their mobile phones or other devices. Still, many teachers do not pay attention to this fact and they tend to say that technology is only good for entertainment and it does not contribute to the learning process. Many recent studies have been made in the field of using technology in education. The conservative ways of teaching are not necessarily the best ways of helping*

*students acquire a language. They have different needs in the era of portable devices that have to be acknowledged by the teachers too. The purpose of this paper is to review recent research about the importance of mobile-assisted language learning, and to justify the educational benefits of such technologies in language teaching.*

**Key words:** *English as a foreign language, mobile-assisted language learning, EFL teaching, technology, smartphone, tablet PC.*

**Анотація.** *Англійська мова вважається найважливішою іноземною мовою для вивчення в усьому світі. Майже в кожній іноземній країні англійську мову викладають дітям у школах як іноземну. Через це викладання англійської мови сьогодні має вирішальне значення. У різний час у викладанні мови використовувалися різні методи навчання. В останні роки зростає інтерес до використання мобільних телефонів для навчання англійської мови як іноземної (EFL). Через швидкий розвиток технологій в останні роки нова ера мобільних пристроїв стала популярною. Ці нові пристрої, включаючи смартфони, планшетні комп'ютери та MP3-плеєри, дуже практичні та зручні у використанні завдяки бездротовій природі та простоті використання. Зазначені пристрої широко використовуються, особливо молодим поколінням, після COVID-19. Вивчення мови за допомогою мобільних пристроїв вважається новим методом навчання мови. Проте вчителі та дослідники сперечаються про важливість використання мобільних технологій у викладанні мови замість звичайних способів. Мобільні технології мають багато переваг, які можна використовувати в класі або поза ним. Студенти можуть навчатися будь-де та будь-коли, використовуючи свої мобільні телефони чи інші пристрої. Проте багато вчителів не звертають на це уваги і стверджують, що технології корисні лише для розваги, а не для процесу навчання. Останнім часом було проведено багато досліджень у сфері використання технологій в освіті. Консервативні способи навчання не обов'язково є найкращими способами допомоги учням оволодіти мовою. У них різні потреби в епоху портативних пристроїв, що також повинні визнати вчителі. Метою цієї статті є огляд останніх досліджень про важливість навчання мови за допомогою мобільних пристроїв і обґрунтування освітніх переваг таких технологій у викладанні мови.*

**Ключові слова:** *англійська мова як іноземна, мобільне навчання мови, викладання EFL, технології, смартфон, планшетний ПК.*

**Introduction.** Teaching English as a foreign language (EFL) has undergone various changes in recent years. Numerous studies have pointed out the importance of using different technologies and devices in teaching EFL. The purpose of the current study is to investigate the benefits of using mobile phones in teaching English as a foreign language and to prove that teachers should use them in their courses. New language learning applications, online dictionaries, translation programmes and other software are being developed at a rapid speed. The Internet and the effects of social media are important parts of the lives of students

nowadays. They often acquire knowledge unconsciously with mobile phones, e.g. watching a video, or communicating in English with a foreigner using text message services or voice chat.

Language pedagogy is greatly affected by the use of mobile phones and other portable devices. In the last decade, there has been a significant change in teaching and learning practices because of the widespread use of mobile phones and the growing availability of wireless devices. Technology-supported learning is arguably one of the greatest inventions in the teaching methodologies of the 21<sup>st</sup> century. Both the traditional and innovative ways of language teaching should be used to provide the best education for the students of the current generation. Despite the fact of having many advantages, mobile learning might not be capable of changing completely how a language is being taught and learnt. Among many functions it has to offer, a smartphone with Internet connection is the perfect opportunity to find downloadable resources and many websites to help the learners acquire appropriate skills in the target language. Practically, there are a few issues with self-initiated mobile learning that we have to consider [8].

Teachers of EFL face many problems when they want to conduct successful English lessons. For example, it is a common challenge to motivate learners and help them achieve communicative competence in the foreign or second language. With the use of mobile phone technology in EFL classes, teachers are offered an opportunity to make their lessons more interesting for the students and a chance to solve these problems [12].

The general view on the usage of mobile phones in education is beginning to change lately. Most of the teachers used to instruct their students to switch off their mobile phones at the beginning of a lesson. The time has come to use these technologies too in order to make the lessons more interesting and enjoyable. In our digital age, the students are using these electronic devices all over the world. Learners' needs are beginning to change with different times as mobile phones are playing a central role in today's education [14].

**Methodology.** In order to provide an overview of mobile-assisted language learning, we analysed a considerable amount of scientific literature focused on wireless devices and Web 2.0 tools. Our aim was to emphasize the importance of utilizing technology in language teaching classrooms because teachers have to consider the fact that today's learners have different needs than the learners of the previous decades. Technology plays an important role in their lives, especially smartphones, as they take these wireless devices with them everywhere. We also aimed at providing useful practical considerations and examples on how to use mobile technology in the EFL lessons.

Nowadays, mobile phones can be seen in every hand, especially in the hands of the younger generation. In this way, students are also using them

every day. Most of the students usually have the latest mobile phones. They have become an expert in using and operating different functions of such devices, which are considered as useful and convenient tools for teaching and learning by the students. Therefore, it is a perfect opportunity to learn English outside the classroom.

**Results and Discussion.** With the development of mobile technology, the opportunity is given to teachers and students to practice their target foreign language nearly anywhere and anytime. “The term ‘mobile technology’ refers to any device that is designed to provide access to information in any location, or while on the move. Specifically, this would include, but not be limited to mobile phones, personal digital assistants (PDA), tablet computers and laptops” [5, p. 214].

The expanding use of computers and the Internet in education has led to the development of educational services not only for computers but for mobile devices also. Mobile technology helps the students and instructors to access these services anywhere and anytime. This is one of the main advantages of the wireless medium. Learners can control their own learning schedule more than ever thanks to the shift from desktop to wireless educational services [7].

Using technology in teaching and studying English is becoming more and more popular. Mobile technology offers a wide variety of opportunities for teachers and learners of EFL. Web 2.0 technology, which enables the users to share their contents with each other, is also commonly used on these devices. There are many user-centred World Wide Web applications which are connected to Web 2.0 technology. It has many advantages, including its low cost access without any limitations in time or place. Users of Web 2.0 can interact and connect to each other if they have Internet access by using social-networking websites (Facebook, Instagram, Twitter), wikis, blogs and other applications [4].

Mobile learning combines the benefits of e-learning with the advantages of portable wireless devices. Learners can access to language learning materials on the go, they can take advantage of their free time more effectively because they carry their devices with them all the time [6].

Using mobile technology to learn languages is more common than ever before. Mobile-assisted language learning is not limited to mobile phones only, it refers to any type of language learning using mobile phones, PDAs, palmtop computers, MP3/MP4 players, portable radios, DVD players, electronic dictionaries and other portable or wireless devices. The mobility is highly important in using these devices besides the informational aspects. MALL is mainly focusing on the most recent technologies that is why it is hard to decide which devices are the most useful in learning a language [9].

Since the invention of mobile phones, they have undergone to great changes. Access to the Internet, voice messaging, video recording, SMS text messaging and other features became essential in mobile devices. With these features, language learning is much easier than it was before the invention of this technology. They enable different types of communicative language practice and provide access to important contents that is necessary for learning languages. Thanks to smartphones, distance language learning has become much more effective in recent years [3].

The majority of MALL activities make use of mobile phones. Vocabulary learning and text messaging via mobile phones are very common. With Internet connection, learners can easily connect to each other and to their teachers as well using mobiles [9].

Personal Digital Assistants (PDAs) are also often connected to m-learning, as these devices are basically pocket-sized computers. They are used mostly as translating tools, but PDAs have numerous useful functions such as Internet access, file-sharing between students and teachers, and handwriting recognition [1].

Handheld computers are being used not only for written, Web-based activities, but for chatting and audio activities like listening to texts as well. Students can communicate directly with each other using these devices. They also offer great multimedia opportunities. One of their drawbacks is that a handheld computer usually has storage limitations, that is why it is advised to connect them with a desktop computer [9].

Tablet PCs are more convenient to use than mobile phones and PDAs because of their larger screen sizes. They have many benefits due to their mobile nature including the opportunity of learning on the go. Using tablet PCs as instructional tools for educational purposes is a relatively new idea, but in our daily lives they are commonly used. Most of the instructors are doubtful about the effectiveness of these devices due to the fact that they are new tools in the field of education and not much research has been conducted in the field of the educational use of such devices [13].

Tablet PCs enable the instructor to write directly on a computer screen or to hold a presentation electronically. They are used as presentation devices acting as modern blackboards. Instructors can make great use of these devices by using them to show graphic and technical material, making the lessons more flexible. Such devices have a few disadvantages: they require technical skills and have some technical drawbacks, including the battery power, while display connectivity or the loss of network connection can also create problems [16].

Portable media players are being used to play digital audio files such as MP3s. These high-quality audio files are usually in a compressed format and they have been used in language teaching for many years. Among

these media players one of the most popular is Apple's iPod. The latest version of it provides video functionality too, with its built-in microphones and speakers. Language learning software are also downloadable for iPods, including translation programmes and electronic phrase books. Their recording and listening capabilities are helpful functions for language learners [2].

Podcasts are audio files created by instructors, usually to help the learners understand what has been covered in class in the way of listening to them. The term is derived from the name of the portable digital audio player ('iPod') and the word 'broadcasting'. Podcasts can be played on MP3 players, or on any other devices which have the function of playing audio files (like smartphones). According to several studies, language learners use desktop computers for listening to podcasts more often than they use mobile devices such as MP3 players for this reason [15].

Podcasting has been used by many instructors in the way of recording class lectures and making them available on the Internet for the students. Students should be encouraged to use their MP3 players not only for listening to music but for listening to language learning materials too [10].

With the ever greater implication of mobile phones and wireless devices in language pedagogy, the development of a new type of curriculum will be necessary. A great variety of content can be added to language teaching, such as recorded audio files, including short dialogues to show students conversational models, audio books, spoken versions of written texts, etc. Other contents to be added might include pictures, illustrations, online dictionaries, translation software, phrase books for travellers, and many other language teaching products which can help the learners [17].

New developments are being made in the field of technology, that is why a good curriculum design for teaching English is needed. Students should be able to submit their responses and to interact with the content on a higher level. The new mobile technologies should be accessible to teachers, librarians and learners too. Learners can interact with others in many ways, including games, conversations, and using the different features of the phones with which they can make projects by taking pictures, writing texts and capturing sound [17].

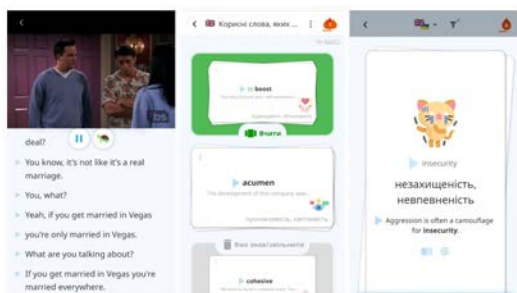
There are a number of rather simple and practical ideas to use mobile phones in order to help developing the four language skills. The note taking feature can be used to collect information and write down sentences in English. If learners want to read something later, they can use the camera of the mobile phone to take pictures of texts and share them with each other. Spoken material or media samples can be recorded with the voice memo recorder feature, so students can analyse or listen to it later. Even conversations of native speakers can be recorded with this application [11].



Vocabulary knowledge can easily be extended by the use of the text messaging feature. Writing as a mean of communication can encourage students to use the English language as much as possible. Tandem learning is the perfect example of learning a foreign language through writing messages using the target language. In tandem learning, two students who wish to learn each other's native language, communicate with each other using the other's native tongue. Mobile phones can also be used for blogging, online activities, social networking and so on. Games are also being developed for mobile phones, especially language learning games or applications are very effective. The latest mobile devices have a great amount of storage, so data (language learning materials) can be stored on them [11].

**Practical considerations.** In this section, we try to give practical examples of using MALL technologies to facilitate the development of learners' language skills.

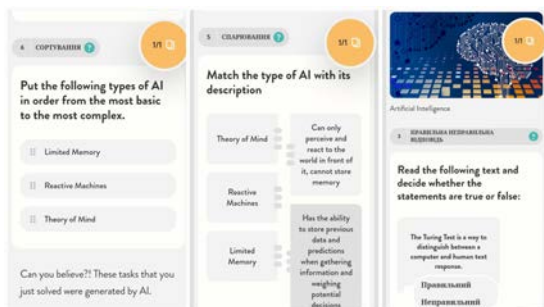
In the case of vocabulary learning, flashcards are very effective. This technique involves the writing down of the new word and its meaning on the different sides of the card. Using online tools, teachers can add visual cues like pictures or audio cues like short sound files to the flashcards that are related to the word written on them. One example of flashcard applications is DuoCards. Learners can acquire new vocabulary items, learn the meaning of words, and they can even listen to short segments from famous series (e.g. Friends) to see the usage of the newly learnt words in practice.



In addition, online dictionaries provide learners with the opportunity to translate words, listen to native speakers' pronunciation, or search for antonyms and synonyms easily. Mobile dictionaries are extremely popular among college and high school students nowadays. An assignment idea for teachers would be to make their learners compare how different online mobile dictionaries can translate the same words or expressions, which dictionary offers more synonyms or better pronunciation examples, etc.

Listening to English audiobooks or watching YouTube videos in English can unconsciously improve the students' foreign language skills. Teachers have many opportunities to send audio-visual and listening materials to the learners: through e-mail, or with the help of Google Classroom, or just simply making the lessons more interesting by showing videos connected to the topic of the lesson (preferably with subtitles).

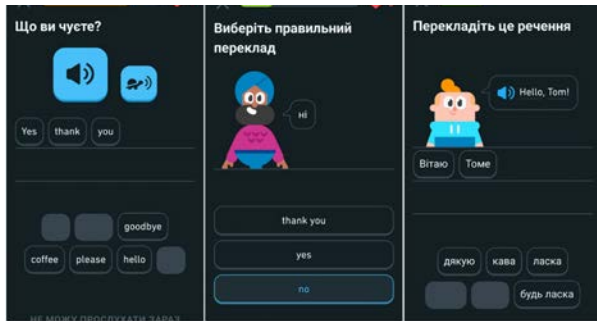
In the case of reading comprehension, the basic problem is the small screen sizes of wireless devices. Naturally, smartphones have functions which enable zooming in on texts or pictures, and mobile devices are not so small as they used to be a few years ago. Teachers are able to send short texts or stories to their learners online, and they can perform various activities with the help of an online questionnaire or testing platform (e.g. Google Forms, Redmenta). Do not forget to set time limits for the completion of online tests.



Grammar can also be taught through MALL. Online worksheets are available on the Internet, or teachers can make their own interactive grammar quizzes with multiple-choice tasks, true or false exercises, matching games, and fill in the blanks tasks. Online grammar tests and exercises are beneficial for many reasons: the testing software automatically checks the answers for correctness (in case of closed-ended questions); teachers do not have to waste paper and print out the tests; it is easier to read the handwriting of students; online quizzes are more interesting and can be reused many times.

One of the examples of mobile-assisted grammar applications is called Grammar Clinic. The program asks students to identify and correct sentence-level errors. It also shows if their answer was correct or not, so the feedback is immediately provided to the user. The application includes a grammar handbook with which learners can improve their knowledge easily. Common grammatical errors (word order, punctuation errors, use of different parts of speech, sentence fragments) are identified in Grammar Clinic. Students first have to identify the problem by choosing from different choices, then they have to correct the mistake.

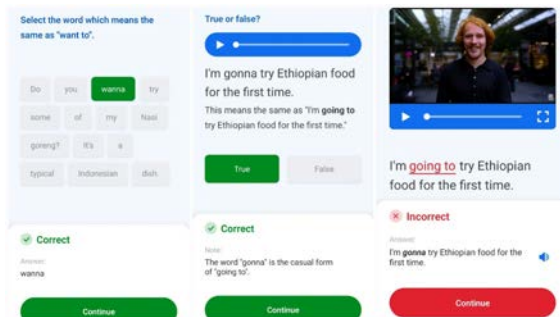
There are a great varieties of mobile applications with a language learning purpose. One of the most commonly referred program is Duolingo, in which learners need to complete different levels of learning words and sentences, so that they can progress to the next section, which is getting harder each time.



FunEasyLearn is another MALL application used to learn different languages with interactive tasks. Users can learn words and sentences by completing various exercises, including listening tasks, matching pairs together, translation, filling in blank spaces, reordering words in sentences, etc. Learners get points for every completed task which motivates them to continue learning English. Another useful function is that words and sentences are organized topically, which makes it easier to acquire new vocabulary and learn to use sentences in practice.



Busuu enables learners to memorize words and sentence structures with different activities like flashcards, translations, writing tasks, filling in blank spaces by listening to dialogues, and true or false exercises.



Teachers are encouraged to incorporate these MALL applications and classroom ideas into their teaching strategies to make their lessons more interesting and engaging for the 21<sup>st</sup> century learners.

**Creative MALL exercises in the EFL classroom.** Incorporating mobile phones into English language classroom exercises can make learning more engaging and practical. Here are some classroom exercises with descriptions and tasks involving mobile phones to help students learn English.

#### **Exercise 1. Vocabulary Scavenger Hunt.**

**Description:** Students use their phones to take pictures of objects in the classroom or around the school. They then label the objects with their English names.

**Task:** Learners work in pairs or small groups to identify and label as many objects as possible within a time limit. They must communicate in English while doing this.

#### **Exercise 2. Video Storytelling.**

**Description:** Students create short video stories on their phones. They can use apps like TikTok or iMovie.

**Task:** In the videos, students should narrate a story in English, using proper grammar and vocabulary. This exercise focuses on speaking and storytelling skills.

#### **Exercise 3. Grammar Check and Correct.**

**Description:** Students receive a text message with intentional grammar errors.

**Task:** They must identify and correct the errors, then respond to the message using proper grammar. This exercise helps reinforce grammar rules.

#### **Exercise 4. Social Media Analysis.**

**Description:** Learners choose a post from a social media platform (e.g. Instagram, Facebook) and analyse it.

**Task:** They should summarize the post in English, identify its purpose, and discuss the use of language and persuasive techniques.

**Exercise 5. Virtual Field Trip.**

**Description:** Organize a virtual field trip or scavenger hunt using mobile apps like Google Earth.

**Task:** Students must navigate and describe their virtual journey in English, providing details about what they have seen and learned during the trip.

**Exercise 6. Mobile Dictionary Challenge.**

**Description:** Provide a list of words or phrases in English for which students need to find definitions and example sentences.

**Task:** Students use online dictionaries or dictionary apps to research and present their findings in class.

**Exercise 7. Storytelling Through Emojis.**

**Description:** Learners create short stories or summaries using emojis and send them to their peers.

**Task:** The receiving students must interpret the stories and share their understanding of the content, promoting both reading and writing skills.

**Exercise 8. English Language Podcast Creation.**

**Description:** In groups, students create short English-language podcasts or audio recordings on topics of their choice.

**Task:** They should write scripts, practice pronunciation, and record their podcasts, focusing on speaking and listening skills.

**Exercise 9. Word of the Day Challenge.**

**Description:** Assign a “word of the day” that students have to incorporate into their text messages or conversations with their peers.

**Task:** Encourage learners to use the word naturally in their conversations and discuss its meaning and usage.

**Conclusions.** Teaching EFL has been changed in many aspects because of the rapid technological development in the past years. The usage of Information Technology and wireless devices has increased in language teaching. Such devices have many advantages which can help both learners and teachers of a foreign language. Learning anywhere and anytime is now an existing phenomenon thanks to the wireless nature of mobile devices.

Mobile-assisted language learning (MALL) has been investigated by a number of researchers in recent years. Teachers often do not consider the advantages of technology as an important factor in teaching. However, it was proved that using mobile phones, different applications and other tools can increase students’ motivation towards language learning, can provide more information to the learners about the new material, and can be used in improving all the different language skills. There is also a

growing interest from the students towards new educational activities in language acquisition.

In general, therefore, it seems that the educational benefits of MALL have to be acknowledged by teachers of English, and they also have to encourage their learners to use technology as an aid for their studies. Future work will need to be done to identify more ways of language acquisition through MALL or other technologies. We presented a number of useful classroom ideas and beneficial mobile applications which should be introduced to the students in order to improve their language skills and make them more motivated to learn English.

## REFERENCES

1. Beatty K. *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning (Second Edition)*. London: Routledge Press, 2010. 304 p.
2. Chinnery G. M. Emerging technologies. Going to the MALL: Mobile-Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*. 2006. Vol. 10, Issue 1. P. 9–16.
3. Collins C. Web 2.0 Technology and Education. *Education 6620: Issues and Trends in Educational Computing*. 2009. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.452.2319> [Retrieved 15 September 2023].
4. Evans C. The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. *Computers and Education*. 2008. Vol. 50, Issue 2. P. 491–498. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.09.016>.
5. Geddes S. Mobile learning in the 21st century: benefit for learners. *Knowledge Tree e-Journal of Flexible Learning in Vocational Education and Training*. 2004. Vol. 30, Issue 3. P. 214–228.
6. Jee M. J. Web 2.0 technology meets mobile-assisted language learning. *The IALLT Journal of Language Learning Technologies*. 2011. Vol. 41, Issue 1. P. 161–175. DOI: <https://doi.org/10.17161/iallt.v41i1.8482>.
7. Kinshuk D., Chen J. Mobile Technology in Educational Services. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. 2005. Vol. 14, Issue 1. P. 89–107.
8. Kukulska-Hulme A. Will mobile learning change language learning? *ReCALL*. 2009. Vol. 21, Issue 2. P. 151–165. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344009000202>.
9. Kukulska-Hulme A., Shield L. An overview of mobile-assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*. 2008. Vol. 20, Issue 3. P. 271–289. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344008000335>.
10. O'Bryan A., Hegelheimer V. Integrating CALL into the classroom: the role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*. 2007. Vol. 19, Issue 2. P. 162–180. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344007000523>.
11. Reinders H. Twenty ideas for using mobile phones in the language classroom. *English Teaching Forum*. 2010. Vol. 48, Issue 3. P. 20–33.
12. Sad S. N. Using Mobile Phone Technology in EFL Classes. *English Teaching Forum*. 2008. Vol. 46, Issue 4. P. 34–40.
13. Savas P. Tablet PCs as instructional tools in English as a foreign language education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2014. Vol. 13, Issue 1. P. 217–222.

14. Shalbag R. A. Close Analysis: An Activity for Using Mobile Phones in Teaching Ungraded Writing Tasks for University Students. *Proceedings of the International Conference 'The Future of Education'*. 2014. P. 392–396.
15. Stockwell G. Mobile-assisted language learning. In: M. Thomas, H. Reinders, M. Warschauer (Eds.), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. London: Bloomsbury Press, 2013. P. 201–216.
16. Tingerthal J. S. Using Tablet PCs as a Teaching Tool in the CM Classroom. *47<sup>th</sup> ASC Annual International Conference Proceedings*. 2011. URL: <http://ascpro0.ascweb.org/archives/cd/2011/paper/CEUE284002011.pdf> [Retrieved 20 September 2023].
17. Valarmathi K. E. Mobile-Assisted Language Learning. *Journal of Technology for ELT*. 2011. Vol. 2, Issue 2. P. 1–8. URL: <https://sites.google.com/site/journaloftechnologyforelt/archive/april2011/mobileassistedlanguagelearning> [Retrieved 11 September 2023].



**Ірина Гладка,**

*доцент кафедри методики викладання  
іноземних мов і світової літератури,*

*Український державний університет імені Михайла Драгоманова  
<https://orcid.org/0000-0002-2785-8934>*

*м. Київ, Україна*

**Вікторія Романюк,**

*старший викладач кафедри іноземних мов,  
Національний університет оборони України*

*<https://orcid.org/0000-0002-3795-4081>*

*м. Київ, Україна*

**Використання проблемних ситуацій у формуванні  
компетентності у говорінні на практичних заняттях  
з англійської мови**

**The use of problem situations in the formation of competence  
in speaking in practical English language classes**

***Анотація.** Стаття присвячена питанню застосування проблемних ситуацій у процесі формування компетентності у говорінні на практичних заняттях з англійської мови. В статті висвітлено характерні риси, особливості та види проблемних ситуацій, що застосовуються для формування компетентності у говорінні, а також охарактеризовано основні вимоги, правила і способи створення та застосування проблемних ситуацій. Проаналізовано внесок науковців у розвиток технології проблемного навчання, зокрема використання проблемних ситуацій. Докладно описано застосування проблемних ситуацій в процесі вивчення теми, а також технологію та їх опрацювання студентами. Увага приділена використанню різних прийомів проблемного навчання при проведенні занять з англійської мови. Наведено приклади проблемних ситуацій для формування іншомовної компетентності в говорінні студентів-філологів. Доведено ефективність та доцільність використання проблемних ситуацій у формуванні говоріння студентів I курсу. Проблемні ситуації є ефективним інструментарієм, що застосовується з метою узагальнення отриманих знань і вмінь при дослідженнях, що базуються на фактах реального життя. Проблемні ситуації є достатньо гнучким та універсальним інструментом для досягнення цілей різного рівня складності незалежно від обраної теми. Проблемні ситуації є сприятливим майданчиком для покращення практичних навичок у говорінні. Використання проблемних ситуацій на практичних заняттях з англійської мови підвищує мотивацію студентів до вивчення предмету, а також сприяє покращенню*

якості отриманих знань та навичок. Вирішення проблемних ситуацій повинно поєднуватись з іншими активними методами навчання. Переваги використання методу проблемних ситуацій полягають у можливості всебічного розгляду проблеми із залученням матеріалу з різних, пройдених, тем.

**Ключові слова:** проблемні ситуації, обговорення, тема, мотивація, студенти, знання, уміння.

**Summary.** *The article is devoted to the issue of the implementation of problem situations in the process of formation of competence in speaking in practical classes of the English language. The article highlights the characteristic features, kinds and types of problem situations used for the formation of competence in speaking, and also describes the main requirements, rules and methods of creating and applying problem situations. The contribution of scientists to the development of problem-based learning technology is analyzed. The application of problem situations in the process of studying the topic, as well as technology and their processing by students, are described in detail. Attention is paid to the use of various methods of problem-based learning when conducting English language classes. Examples of problematic situations for the formation of foreign language competence in the speech of philology students are given. The effectiveness and expediency of using problem situations in the formation of speech of students of the 1st year has been proven. Problem situations are an effective tool used to generalize the acquired knowledge and skills during research based on real life facts. Problem situations are a sufficiently flexible and universal tool for achieving goals of different levels of complexity, regardless of the chosen topic. Problem situations are a favorable platform for improving practical skills in speaking. The use of problem situations in English lessons increases students' motivation to study the subject, and also contributes to improving the quality of acquired knowledge and skills. The advantages of using the method of problem situations are the possibility of a comprehensive consideration of the problem with the involvement of material from various topics.*

**Key words:** *problem situations, discussion, topic, motivation, students, knowledge, skills.*

**Вступ.** Говоріння як вид мовленнєвої діяльності відіграє важливу роль у вивченні англійської мови. Розвиток англійської компетентності в говорінні – одне з головних завдань навчання іноземної мови. Метою формування іншомовної комунікативної компетентності є накопичення певного обсягу знань, навичок і вмінь, а здатність використовувати їх в іншомовному спілкуванні [5, с. 91].

Формування компетентності у говорінні студентів I курсу знову стало предметом обговорень між викладачами, психологами та студентами. Але, оскільки, ще недостатньо розроблена методика формування компетентності у говорінні студентів, постає потреба програмно-методичного забезпечення цього процесу.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Проблемне навчання як один із методів викладання стало предметом дослідження як

українських (Л. Бучек [1], Н. Жолобова [2], Т. Кулецька [4], В. Редько [7]), так і зарубіжних (М. Крайн [11], Г. Мауер [12], М. Уігар [13]) науковців.

**Мета статті** полягає в розробці вправ і завдань до них з використанням проблемних ситуацій на практичних заняттях з англійської мови для формування компетентності у говорінні студентів 1 курсу.

Ми поставили перед собою наступні **завдання**: проаналізувати сучасний стан навчання студентів англійської мови, розробити комплекс вправ на основі використання проблемних ситуацій для формування компетентності у говорінні студентів 1 курсу.

Нами були використані такі **методи дослідження** як: критичний аналіз закордонних та вітчизняних наукових джерел за темою статті; узагальнення та систематизація отриманої інформації; наукове спостереження процесу використання проблемних ситуацій для формування компетентності у говорінні студентів 1 курсу.

**Виклад основного матеріалу.** Говоріння відіграє важливу роль у повсякденному житті так, як від його якості залежить рівень розуміння мовця оточуючими. Навчити правильно говорити англійською мовою складне завдання, адже говоріння – продуктивний вид мовлення і для його удосконалення потрібна практика, що потребує окремого іншомовного середовища. Таким середовищем є практичне заняття з англійської мови. Для кращого розвитку компетентності у говорінні на практичних заняттях з англійської мови варто застосовувати проблемні ситуації.

Проблемна ситуація – психологічний стан, що викликає в результаті мислительної взаємодії суб'єкта (учня) з об'єктом (навчальним матеріалом). Створення проблемних ситуацій – найвідповідальніший етап. Специфіка створення проблемних ситуацій пов'язана з особливостями створення проблемних ситуацій на основі проблемно-комунікативних, пізнавально-комунікативних та професійних потреб.

Як зазначає дослідниця Н. Дмитрієнко, створюючи проблемні ситуації, потрібно дотримуватись таких вимог:

- 1) виконання завдання має передбачати оволодіння новими знаннями, формування навичок, розуміння умінь;
- 2) самі завдання мають відповідати інтелектуальним можливостям студентів;
- 3) вони мають містити достовірні та реалістичні проблеми, що представляють інтерес для суспільства;
- 4) слід передбачати їх комплексне вирішення, аналіз та узагальнення вивченого і зібраного матеріалу з метою пошуку оптимальних шляхів досягнення поставленої мети;

- 5) мати міждисциплінарний характер;
- 6) мотивувати студентів до самовдосконалення і самоосвіти;
- 7) налаштовувати на співпрацю та встановлення партнерських стосунків між собою та викладачем;
- 8) стимулювати пізнавальну діяльність у студентів, надаючи їм свободу вибору й самостійність [9, с. 80].

Для продуктивної роботи, як відомо, необхідно наближати проблемні ситуації до можливих життєвих ситуацій, щоб студенти були вже віртуально готові приймати правильне рішення в реальному житті.

Нами була розроблена модель для застосування проблемних ситуацій на практичних заняттях з англійської мови: постановка проблеми, обговорення, з'ясування, хід розв'язання, формулювання питань на основі ідей та власного досвіду, пошук інформації щодо проблеми та домовленість про ролі при презентації готового матеріалу.

Перевагами використання проблемних ситуацій на практичних заняттях з англійської мови є можливість активної мовленнєвої комунікації для виконання завдань, мотивація студентів до самостійного розуміння ситуації, розвиток креативного і критичного мислення.

Ми погоджуємось з точкою зору О. Якуб'як щодо необхідності попереднього викладу мовного матеріалу перед застосуванням проблемних ситуацій на практичних заняттях з англійської мови [10]. Досвід показав, що підбір типів проблемних ситуацій, які б відповідали меті заняття, його формату і потребам студентів та попередня інтенсивна робота з мовним матеріалом дає можливість студентам більш усвідомлено аналізувати запропоновану ситуацію, обговорити проблему і те, як її презентувати. Викладач може дати заздалегідь слова, вирази, фразові дієслова та ймовірні сталі вирази, навіть запропонувати прочитати і обіграти діалоги, щоб креативніше проводити обговорення на занятті.

Таким чином, застосування проблемних ситуацій на практичних заняттях з іноземної мови дозволяє студентам використовувати свої навички у розв'язанні комунікативних завдань з метою розвитку комунікативної компетентності у говорінні в іншомовному середовищі, яке б було максимально наближеним до реальності.

Щодо інтересів студентів ми обрали *ситуацію-ілюстрацію*, що передбачає ознайомлення з прикладами з практики певної сфери діяльності або особистого досвіду. Наприклад, ознайомлення з роботами людей, що досягли значних успіхів в тій професії, яку обрали студенти.

Під час застосування *ситуацій-оцінки* студентам можна пропонувати оцінити значущість ситуації та правильність вчинків дійових осіб. Студенти мають проаналізувати цю ситуацію, дати оцінку правильності дій та запропонувати власний варіант розв'язання.

Якщо до теми заняття підходить *ситуація-вправа*, студенти мають провести власне дослідження на задану викладачем тему, індивідуально або в групі, провести опитування серед одногрупників, проаналізувати отримані дані, зробити на їх основі висновки, дати пораду або поділитись досвідом [6].

Як відомо, залежно від способу подачі інформації виділяють наступні типи проблемних ситуацій, які ми і використовуємо в своїй роботі: текстові при осмисленні студентами інформації, що міститься у тексті або у схемах, кресленнях, безтекстові, що створюються усно, через матеріалізовану ситуацію – демонстрацію за допомогою природного явища, короткочасні, які застосовують для миттєвої активізації діяльності студентів на практичному занятті, тривалі, що розв'язуються протягом декількох занять [8].

В процесі сприйняття та усвідомлення студентами проблемної ситуації на практичних заняттях формується проблема. Тому ми обрали проблеми за галуззю та місцем виникнення, роллю в навчальному процесі, способом їх розв'язання. Предметні ситуації виникають у межах одного предмета, їх розв'язують засобами і методами цього предмета; міжпредметні – у навчальному процесі в результаті міжпредметних зв'язків та зв'язку навчання з життям, їх розв'язують методами різних предметів; навчальні відбуваються під час занять, їх розв'язують колективно або індивідуально під керівництвом викладача; позаурочні виникають у процесі виконання домашніх і самостійних завдань, у роботі після занять, в життєвому досвіді студентів, їх розв'язують переважно індивідуально, в окремих випадках – на занятті, колективно.

Залежно від ролі в навчальному процесі проблеми поділяють на головні та допоміжні. Головні проблеми викладач висуває на початку заняття і вони покликані активізувати пізнавальну діяльність студентів щодо всього матеріалу заняття. Допоміжні проблеми застосовують на заняттях за відсутності головної проблеми. Викладач поділяє матеріал заняття на окремі частини та ставить допоміжні питання, що дає можливість поетапно розв'язувати проблему та формувати самостійність.

Щодо способу вирішення проблеми поділяються на фронтальні, де викладач презентує всій групі проблему та пропонує знайти розв'язання її усім студентам разом. Розв'язання групових проблем передбачає поділ студентів на групи. Кожна з груп може мати власну проблему або одну спільну для всіх груп. Індивідуальні проблеми можуть задаватись як викладачем, так й студентами, проте їх розв'язання студенти шукають самостійно [3].

Отже, проаналізувавши наукові джерела пов'язанні з різними класифікаціями проблемних ситуацій ми зрозуміли універсальність

їх застосування на практичних заняттях з англійської мови так, як зазначені раніше типи мають суттєві відмінності у своїй меті, способах проведення та подачі, що залежать від поставлених до заняття цілей. Тому ми можемо стверджувати про доцільність використання проблемних ситуацій практичних заняттях з англійської мови для формування комунікативної компетентності у говорінні.

Ми розробили комплекс вправ щодо використання проблемних ситуацій при формуванні комунікативної компетентності у говорінні на практичних заняттях з англійської мови студентів 1 курсу.

При розробці нашого комплексу ми врахували запропоновані вченими моделі формування англомовної комунікативної компетентності у говорінні та моделі проведення проблемних ситуацій на практичних заняттях з англійської мови. Наш комплекс орієнтується на модель «знизу-вверх» при формуванні англомовної комунікативної компетентності у говорінні та модель використання проблемної ситуації запропоновану Н. Дмітренко.

Комплекс орієнтований на формування англомовної комунікативної компетентності у монологічному мовленні і має наступні етапи використання з відповідними етапами застосування проблемної ситуації:

1. Етап понадфразової єдності (знайомство з проблемою, спостереження і обговорення отриманої інформації; формулювання питань, ідей і гіпотез).

2. Етап міні-монологу (збір інформації для вирішення проблеми).

3. Етап монологу (план дій; рефлексія).

Використання проблемної ситуації на практичному занятті з англійської мови не є доцільним без підготовчих етапів. Протягом перших двох етапів уроку студенти ознайомлюються з проблемою з різних сторін та виробляють перші ідеї щодо її розв'язання.

Пропонуємо розглянути приклад комплексу вправ за темою «Сім'я – сім Я».

### **І етап (понадфразова єдність).**

#### ***Вправа 1:***

*Answer the following questions:*

1. Who do you think can be considered a strict parent?
2. Are your parents strict?
3. Do you have friends who have strict parents?
4. What situations can happen between young people and their strict parents?

#### ***Вправа 2:***

*Express your opinion:*

1. In your opinion, what is a conflict?
2. Do you believe that it is normal to have conflicts with your parents?
3. Are strict parents a bad or good thing? Why?
4. Do you think conflicts with strict parents are inevitable?
5. What do you think we should do in conflict situations?

**II етап (міні-монолог).**

**Вправа 1:**

*Listen to the psychologist and express your opinion on the following questions:*

*Відео психолога про конфліктні ситуації між батьками та дітьми: ([https://www.youtube.com/watch?v=r298gp0E\\_8](https://www.youtube.com/watch?v=r298gp0E_8))*

1. In your opinion, how should conflicts with parents be resolved?
2. In your opinion, is it worth standing up for yourself in conflicts with your parents?
3. Do parents always know what is best for you?

**III етап (монолог).**

**Проблемна ситуація:**

**Тема: «Сім'я – сім Я».**

**Мета:** навчити висловлювати своє ставлення до вчинків, думок, позицій інших людей; аргументувати свій вибір, точку зору, власну думку.

**Тип проблемної ситуації:** ситуація-оцінка.

На цьому етапі студенти знайомляться з проблемною ситуацією, для якої потрібно знайти вирішення, використовуючи знання та досвід набуті у процесі її розгляду на підготовчих етапах.

**Інструкція до використання проблемної ситуації:** Подивіться відео, в якому показано конфлікт між батьком і сином. Подумайте, як вони повинні вчинити в цій ситуації. Потім презентуйте та поясніть своє рішення перед класом. ([https://youtu.be/m\\_HfbiM5jjE?t=28](https://youtu.be/m_HfbiM5jjE?t=28))

*Instruction: Watch the video that shows a conflict between a father and his son. Think about what they should do in this situation. Then present and explain your decision to the class.*

На практичних заняттях з методики викладання англійської мови ми розробили плани-конспекти уроків з вирощуванням проблемних ситуацій, як зразки, які студенти зможуть використовувати в своїй роботі:

**Фрагмент практичного заняття № 1:**

**Тема: «Наука і технічний прогрес».**

**Мета:** навчити висловлювати своє ставлення до вчинків, думок, позицій інших людей; аргументувати свій вибір, точку зору, власну думку.

**Тип проблемної ситуації:** ситуація-оцінка.

*Instruction: Computer technologies are actively expanding into various spheres of human activity and may soon replace workers in various*



*jobs. That's why some people are angry about this fast development of technology. In your opinion, what does the future hold for employees who fear losing their jobs and what is a possible solution to this problem?*

**Висновок:** Отже, студенти навчилися висловлювати своє ставлення до вчинків, думок, позицій інших людей; аргументувати свій вибір, точку зору та власну думку.

#### **Фрагмент практичного заняття № 2:**

**Тема:** «Харчування».

**Мета:** навчити висловлювати своє ставлення до вчинків, думок, позицій інших людей; аргументувати свій вибір, точку зору, власну думку.

**Тип проблемної ситуації:** ситуація-вправа.

*Instruction: Discuss your patient's problems. Help them choose the right diet and advise them on how to improve their lifestyle.*

Студенти виступають у ролі дієтологів. Запропоновано знайти рішення дієтичної проблеми умовного пацієнта. Вони мають ознайомитись зі списком симптомів та проблем пацієнта, а згодом винести своє рішення у ході дискусії. Так, як ця проблемна ситуація орієнтована на розвиток діалогічного мовлення її можна поєднати з технологією «Акваріум». Студенти сідають за умовний «круглий стіл», пропонують та відстоюють свої варіанти вирішення проблеми, дискутують. Викладач виступає у ролі модератора та при необхідності може також долучитись до обговорення. Студенти, що не беруть активної участі в обговоренні, ведуть спостереження та підводять підсумки дискусії наприкінці заняття.

**Висновок:** Отже, за допомогою даної проблемної ситуації студенти вдосконалили діалогічне мовлення, ретельно проаналізувавши ситуацію умовного пацієнта та колективно винесли ґрунтовне рішення.

#### **Фрагмент практичного заняття № 3:**

**Тема:** «Природа і погода».

**Мета:** навчити чітко висловлювати свою думку, ретельно аргументувати обрану позицію у дискусії.

**Тип проблемної ситуації:** ситуація-оцінка.

*Instruction: The environmental situation is getting worse every year, but only a few average citizens and business owners are willing to switch to eco-friendly energy sources. In your opinion, is it possible to change this situation and how?*

**Висновок:** Отже, студенти навчилися якісно викладати та аргументувати свої погляди у монологічному мовленні у процесі вирішення даної проблемної ситуації.

#### **Фрагмент практичного заняття № 4:**

**Тема:** «Спорт і дозвілля».

**Мета:** розвивати діалогічне мовлення та вміння переконувати на основі вивченого матеріалу.

**Тип проблемної ситуації:** ситуація-вправа.

*Instruction: Imagine that one of you is a coach and the other is a player. The player is very upset and doesn't want to play anymore after a bad match. The coach has to convince the player to return to the team before an important match.*

**Висновок:** Отже, використання проблемної ситуації дозволило якісно розвинути навички діалогічного мовлення, переконання та аргументування.

#### **Фрагмент практичного заняття № 5:**

**Тема:** «Я, моя родина, мої друзі».

**Мета:** формувати навички монологічного мовлення, навчити висловлювати своє ставлення до вчинків інших людей; аргументувати свою думку.

**Тип проблемної ситуації:** ситуація-оцінка.

*Instruction: Imagine a situation where you really want to go to your best friend's birthday party tonight. You've been preparing for it for a long time and looking for a gift, but yesterday you failed an important test and now you need to retake it tomorrow. Your parents don't want you to go to the party, but you feel bad that you spent so much time preparing for it. What do you think you should do in this situation?*

**Висновок:** Отже, завдяки використанню проблемною ситуації студентам вдалось якісно висловити свою думку щодо цієї проблеми та логічно і переконливо її аргументувати.

#### **Фрагмент практичного заняття № 7:**

**Тема:** «Живопис».

**Мета:** розвивати навички монологічного мовлення, вміння дослухатись до інших точок зору та аргументувати свої погляди.

**Тип проблемної ситуації:** ситуація-вправа.

*Instruction: Imagine that our class are the organizers of an art exhibition. You want to present your favorite painting there. Try to convince the jury why they should choose your painting.*

Проблемна ситуація виконується фронтально з використанням елементів рольової гри. Кожен студент по черзі презентує свій вибір та аргументує його доцільність. Окрім того, кожен робить нотатки, щодо виступів та наприкінці заняття студенти анонімно голосують за картини, що будуть представлені на умовній виставці.

**Висновок:** Отже, у процесі розгляду проблемної ситуації, її подальшого аналізу та вирішення студентам вдалось розвинути

навички монологічно мовлення, відстоюючи свою точку зору та ґрунтовно її аргументуючи.

### **Фрагмент практичного заняття № 8:**

**Тема:** «Україна».

**Мета:** розвинути навички діалогічного мовлення, формування вміння аргументувати свою позицію, дослухатись до точки зору інших, аналізувати ситуацію.

**Тип проблемної ситуації:** ситуація-вправа.

Виконується з використанням технології «Акваріум».

*Instruction: Not long ago, the issue of celebrating Christmas on December 25 instead of January 7 arose. This decision was dictated by the desire to distance ourselves from Polish traditions, but many Ukrainians disagree with the change in the date of the celebration. What do you think about this situation? Find the best solution together.*

**Висновок:** Отже, аналізуючи проблему та шукаючи її розв'язання студентам вдалось ефективно сформуванати навички аргументованого монологічного мовлення.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Використання проблемних ситуацій для формування компетентності в говорінні має практичну значущість, адже студенти мають можливість обговорити проблеми пов'язані з різними сферами життя. Проблемні ситуації готують студентів до професійного та особистісного життя, стимулюють уяву, фантазію, мислення та інтерес, допомагають самостійно здобувати необхідні знання, підвищують якість їхньої професійної підготовки. Отже, за результатами нашої роботи можна стверджувати, що комплекс завдань та вправи підібрані до проблемних ситуацій за темами, що вивчаються, є доречними та ефективними у процесі формування компетентності у говорінні студентів I курсу. Завдяки впровадженню проблемних ситуацій студенти змогли підвищити свій рівень знань та рівень вмотивованості до вивчення англійської мови, та досягти бажаних результатів навчання. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці навчально-методичних комплексів за тематичним спрямуванням, які містять професійно орієнтовані проблемні ситуації, для формування компетентності у говорінні.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бучек Л. С. Активізація розумової та пізнавальної діяльності шляхом впровадження в навчальний процес інноваційних технологій. *Нові педагогічні технології в навчальному процесі*. URL: [http://lyuba0402.blogspot.com/p/blog-page\\_32.html](http://lyuba0402.blogspot.com/p/blog-page_32.html) (дата звернення: 29.09.2023).
2. Жолобова Н. О. Методика та технологія: види та умови створення проблемних ситуацій на уроці іноземної мови. URL: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/34429/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/34429/) (дата звернення: 29.09.2023).

3. Інноваційні технології навчання: Навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів / [Кол. авторів; відп. ред. Бахтіярова Х. Ш.; наук. ред. Арістова А. В.; упорядн. словника Волобуєва С. В.]. К.: НТУ, 2017. 172 с.
4. Кулецька Т. Ю. Використання проблемних ситуацій на уроках англійської мови в початкових класах. *Український психолого-педагогічний вісник*. Київ: Педагогічний інститут Київського університету ім. Б. Грінченка, 2016. Вип. № 18. С. 9.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
6. Проблемно-орієнтоване навчання у викладанні англійської мови як іноземної: теоретичні і практичні питання: монографія / [Ю. О. Бардашевська та ін.]; за заг. ред. Н. Є. Дмитренко та інш.; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського, Ф-т інозем. мов. Вінниця: Т. П. Барановська [вид.], 2017. 163 с.
7. Редько В. Комунікативно-діяльнісна, культурологічна і професійно-орієнтована парадигма змісту іншомовної освіти старшокласників. *Іноземні мови в навчальних закладах*. Київ, 2011. № 4. С. 22–23.
8. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні: кн. для вчителя / Фурман А. В. К.: Рад. Школа, 1991. 191 с.
9. Dmitrenko N. Implementation of problem-based learning in tutorials at higher educational institution. *Innovative Solutions in Modern science*. Dubai, 2016. № 1 (1). P. 77–82.
10. Jakubiak O. "Za i przeciw" metodzie Problem Based Learning w porównaniu z tradycyjnymi metodami nauczania języków obcych. *Prace naukowe akademii im. jana dlugosza w częstochowie. Pedagogika*. Częstochowa, 2016. T. 25, № 1. S. 313–322.
11. Krain M. The Effects of Case-based Approaches on Student Knowledge, Attitudes, and Engagement. *Journal on Excellence in College Teaching*, 2016. P. 131–153.
12. Maurer H. PBL in European Studies. The Higher Education Academy, 2016. 94 p.
13. Weegar M. Comparison of Two Theories of Learning: Behaviourism and Constructivism as Applied to Face-to-face and Online Learning. University of Minnesota, 2014. 57 p.

**Maryna Davydovych,**

*Assistant at the Department of Pedagogical Technologies  
and Language Training,  
Zhytomyr Polytechnic State University  
<https://orcid.org/0000-0003-2306-6144>  
Zhytomyr, Ukraine*

**Tetiana Verhun,**

*Assistant at the Department of Pedagogical Technologies  
and Language Training,  
Zhytomyr Polytechnic State University  
<https://orcid.org/0000-0002-8835-5572>  
Zhytomyr, Ukraine*

**Olena Svysiuk,**

*Senior Lecturer at the Department of Pedagogical Technologies  
and Language Training,  
Zhytomyr Polytechnic State University  
<https://orcid.org/0000-0002-2775-588X>  
Zhytomyr, Ukraine*

## **Застосування нейролінгвістичного підходу до вивчення мови**

### **Applying neurolinguistic approach to language teaching**

**Анотація.** Сучасна наука нейролінгвістики є важливим інструментом, що дозволяє проникнути у глибокі та складні аспекти вивчення мови. У даній статті досліджено ключову роль нейролінгвістики у вивченні мови та розкрито її важливість у теоретичному та практичному контекстах. Базуючись на основних відкриттях та досягненнях нейролінгвістики, є можливість пояснити особливості засвоєння, обробки та розуміння мови, надаючи комплексний огляд нейронних механізмів, які керують нашими лінгвістичними здібностями. За межами теоретичних рефлексій, нейролінгвістика переходить у практичний рівень мовної освіти. Завдяки уявленням, наданим у нейролінгвістичному дослідженні, викладачі можуть покращити методи вивчення мов, забезпечуючи ефективніші та захоплюючі заняття. Важливим є огляд ключових відкриттів нейролінгвістики, де описані нейрооснови засвоєння, обробки та розуміння мови. Також наведено практичні стратегії вивчення мови, включаючи збагачення словникового запасу, покращення вимови, вивчення граматики та підвищення розуміння прочитаного. У статті наведено приклади, які ілюструють ефективність цих стратегій у покращенні знань певної мови. Окрім позитивного впливу

нейролінгвістичного аспекту, слід зазначити проблеми та етичні аспекти впровадження нейролінгвістичних ідей у навчальних закладах. Ці виклики охоплюють підготовку вчителів, культурну різноманітність, етичні питання та адаптацію навчальних програм. У статті розглянуто перехід до доказової педагогіки, де методи навчання ґрунтуються на науковому розумінні. Це підкреслює важливість індивідуального навчання, потенціал для вивчення мови протягом усього життя та інтеграцію новітніх технологій у мовну освіту. Саме тому синергія між нейролінгвістикою та вивченням мови може збагатити життя тих, хто вивчає мову, підвищити можливість педагогів та покращити педагогічну практику.

**Ключові слова:** нейролінгвістика, нейронаука, білінгвізм, сприйняття, когнітивний, психологія, взаємозв'язок.

**Summary.** *The rapidly evolving field of neurolinguistics has emerged as a transformative lens through which the intricate and profound nature of language is examined. This article explores the compelling intersection of neurolinguistics and language teaching, offering insights into how bridging these fields can revolutionize language education. It begins by elucidating key neurolinguistic findings, highlighting the brain's language regions, neural plasticity, and distinct processes for phonology and semantics. These insights are then translated into practical strategies for language instruction, spanning vocabulary acquisition, pronunciation training, grammar instruction, and reading comprehension. The article provides real-world case studies that demonstrate the effectiveness of these strategies in enhancing language learning outcomes. However, it also delves into the challenges and ethical considerations associated with implementing neurolinguistic insights in diverse educational settings. These challenges encompass teacher training, cultural diversity, ethical concerns, curriculum adaptation, and the measurement of impact. The article emphasizes the shift toward evidence-based pedagogy, where teaching practices are grounded in scientific understanding. It underlines the importance of individualized instruction, the potential for lifelong language learning, and the integration of technology in language education. In conclusion, the article encourages educators and researchers to embrace the synergy between neurolinguistics and language teaching. It envisions a promising future where the quality of language education is elevated, and a deeper understanding of language acquisition is achieved. By bridging science and education, this journey promises to enrich the lives of language learners, empower educators and advance pedagogy.*

**Key words:** *neurolinguistics, neuroscience, bilingualism, perception, cognitive, psychology, interconnection.*

**Introduction.** In an increasingly interconnected and multicultural world, the acquisition of foreign languages has become a fundamental skill, essential for effective communication, global collaboration, and personal growth. In the realm of education, particularly in the field of language teaching, educators need to enhance language teaching methodologies to empower learners with the tools they need to navigate this linguistic landscape. In recent years, the field of language education has witnessed

a transformative shift, with a growing emphasis on incorporating insights from neurolinguistic research. Neurolinguistics, a multidisciplinary field at the intersection of linguistics, psychology and neuroscience, offers a profound understanding of how the human brain processes and acquires language [13, pp. 100–125]. By harnessing the knowledge and principles derived from neurolinguistic research, educators have the opportunity to revolutionize language teaching strategies, making them more effective and engaging. This article explores the pivotal role of neurolinguistic research in shaping contemporary language education, offering insights into its application, and showcasing the potential benefits it holds for both educators and language learners alike.

**Methodology/Methods.** The aim of the article is to bridge the gap between the growing field of neurolinguistics and the practice of language teaching. The subject of this article revolves around the symbiotic relationship between neurolinguistics and language teaching. The object of this article is to provide language educators and researchers with a comprehensive understanding of the potential applications of neurolinguistic research in the classroom and beyond.

The successful integration of neurolinguistic research into language teaching is a complex endeavor that requires a systematic and well-structured approach. In this article, the following tasks and methods are employed:

1) to explore neurolinguistic insights: provide a comprehensive overview of key neurolinguistic findings and theories related to language learning;

2) to examine application to language teaching: investigate how neurolinguistic insights can inform and enhance various aspects of language pedagogy;

3) to present practical examples: offer practical case studies and teaching strategies grounded in neurolinguistic research, demonstrating their potential benefits in real-world language classrooms;

4) to highlight challenges and considerations: reveal the challenges involved in integrating neurolinguistic principles into language education;

5) to discuss implications and future directions: discuss the broader implications of bridging neurolinguistics with language teaching and suggest areas for future research and exploration in this dynamic field.

**Results and discussion.** Neurolinguistics, at the intersection of neuroscience and linguistics, provides invaluable insights into the cognitive mechanisms underlying language learning and processing [5, pp. 393–402]. Recent advances in neuroimaging techniques, such as functional magnetic resonance imaging and electroencephalography, have enabled researchers to explore the neural circuitry responsible for various language-related tasks.



Interconnected neurolinguistic findings offer valuable insights into the intricate workings of the human brain during language processing. Among these discoveries, specific brain regions responsible for language have been consistently identified. For instance, Broca's area, crucial for language production, and Wernicke's area, essential for language comprehension, work in harmonious synergy [5, p. 400]. Moreover, the human brain's remarkable capacity for neural plasticity, even in adulthood, is exemplified in its ability to reorganize neural networks to accommodate new languages [10, pp. 1–44]. Neurolinguistic studies have further illuminated the distinct neural pathways involved in phonological and semantic processing, with phonological tasks predominantly engaging the left hemisphere and semantic processing engaging a broader network of regions [2; 5; 6]. Additionally, investigations into bilingualism have unveiled intriguing facets of the bilingual brain, such as enhanced cognitive control and greater gray matter density in specific regions, which carry implications for language educators working with bilingual learners. These interconnected findings collectively deepen our understanding of the neural underpinnings of language and hold promise for the enhancement of language pedagogy.

Understanding the neural underpinnings of language learning and processing opens the door to more informed language teaching practices. Several neurolinguistic insights have direct implications for language instruction:

1. *Enhanced Vocabulary Acquisition*: Neurolinguistic research suggests that vocabulary acquisition can be optimized by leveraging the brain's associative memory networks [11, p. 107]. Strategies such as semantic elaboration and spaced repetition align with these findings.

2. *Pronunciation Training*: Insights into the neural basis of speech production and perception can inform pronunciation instruction. Techniques that target auditory discrimination and articulatory control are grounded in neurolinguistic principles [7, pp. 247–267].

3. *Grammar Instruction*: The neural processes involved in grammatical rule learning have been studied extensively. Language educators can benefit from this knowledge by adopting pedagogical approaches that align with the brain's natural pattern recognition abilities [1, pp. 97–113].

4. *Reading Comprehension*: Research on the neural correlates of reading comprehension has led to the development of strategies that enhance comprehension skills. These include promoting active engagement with text and fostering mental imagery during reading [11, p. 7].

Taking into consideration the unique characteristics and implications of language regions in the brain, the remarkable phenomenon of neural plasticity, the nuanced processes of phonological and semantic processing, and the intriguing dynamics of the bilingual brain, we aim to

gain a comprehensive understanding of the profound interplay between neuroscience and language.

A great variety of practical strategies in language teaching draw upon neurolinguistic research can efficiently optimize the learning process. For example, semantic elaboration encourages students to forge meaningful connections between new words and their existing knowledge, harnessing the power of memory [3; 8; 12]. Meanwhile, spaced repetition capitalizes on cognitive psychology's spacing effect, distributing learning sessions to enhance word retention over time [7, p. 253]. Pronunciation training, another critical facet, targets neural pathways for sound production and perception.

Within pronunciation training, auditory discrimination exercises sharpen students' ability to discern subtle speech sounds, aligning with neurolinguistic findings [1; 2; 4; 7]. Articulatory control activities, focusing on the neural control of speech articulators like the tongue and lips, promote precise articulation.

The brain's proficiency in detecting grammatical patterns informs grammar instruction. Pattern-based learning immerses learners in authentic language use, exemplifying grammatical structures in context [1, p. 107]. Timely error correction reinforces grammatical learning, facilitating the restructuring of linguistic knowledge.

Reading comprehension strategies highlight the importance of engaging the brain's visual and conceptual processing systems. Mental imagery prompts students to create vivid mental pictures while reading, activating the visual cortex [3; 11; 13]. Active engagement strategies, such as questioning, summarizing, and connecting prior knowledge, align with the brain's need for cognitive involvement, enhancing comprehension and retention.

The adoption of these practical strategies informed by neurolinguistic insights can significantly enrich language teaching practices, that's why it is important to present empirical case studies and practical instances that illuminate the successful application of neurolinguistic strategies within real-world language classrooms.

Case study 1: Semantic Elaboration. An intermediate-level language teacher designed a vocabulary lesson aimed at departing from traditional rote memorization. Instead, students were encouraged to engage in semantic elaboration, where each new word was associated with a vivid mental image. For example, when introduced to the word "serene," students visualized a tranquil lakeside scene. Semantic elaboration yielded substantial improvements in word retention. Students reported that the practice of associating words with evocative mental imagery significantly enhanced memorability and facilitated effortless recall during spoken conversations and written assignments.

Case study 2: An Articulatory Control Exercise. A language instructor introduced an articulatory control exercise targeting challenging phonemes. Students diligently practiced the precise articulatory movements required for specific sounds, such as the "th" sound (/θ/ as in "thin" and /ð/ as in "this"), focusing on tongue placement and airflow. Over time, students demonstrated remarkable improvements in articulating difficult phonemes. This exercise heightened their pronunciation accuracy, ultimately leading to enhanced spoken language proficiency and more effective communication skills.

Case study 3: Grammar Instruction (pattern-based learning in action). Within a language classroom, the teacher employed a novel approach to teaching past tense irregular verbs. Instead of conventional rule-based instruction, students were immersed in sentences and narratives that featured irregular verbs within context. They were encouraged to discern patterns and exceptions. This immersive, pattern-based approach facilitated an intuitive grasp of irregular verb forms. Students exhibited enhanced proficiency in constructing grammatically accurate sentences while simultaneously reducing common grammatical errors.

Case study 4: Reading Comprehension (active engagement strategies). Students were assigned a challenging text for independent reading. Preceding the reading assignment, students were instructed to formulate questions pertinent to the content, make anticipations about the text, and relate it to their personal experiences. Following their individual reading, they convened in groups to discuss their questions and predictions. As a result, students reported elevated comprehension and retention of information when actively engaging with the text. The practice of creating mental imagery, connecting the text to their personal lives, and engaging in critical thinking fostered a deeper understanding of the material.

These case studies and practical instances underscore the tangible benefits of implementing neurolinguistic strategies in language teaching. They vividly illustrate how such strategies can enrich vocabulary acquisition, pronunciation proficiency, grammar comprehension and reading comprehension. Ultimately, these strategies contribute to more effective language learning experiences for students.

While the integration of neurolinguistic insights into language teaching offers numerous advantages, it is not without its challenges and ethical considerations. Language educators and institutions must navigate these complexities to ensure responsible and effective pedagogical practices.

Challenge 1: Teacher Training and Awareness. One of the primary hurdles is the need for teacher training and awareness. Many language educators may not have a background in neuroscience or neurolinguistics, making it essential to provide professional development opportunities. Institutions should invest in teacher training programs that introduce

educators to neurolinguistic principles and their practical applications in language teaching. This empowers teachers to incorporate evidence-based strategies into their classrooms effectively.

**Challenge 2: Cultural and Linguistic Diversity.** Neurolinguistic research often focuses on language processing in monolingual contexts or specific languages. However, the classroom environment is increasingly diverse, with students from various linguistic backgrounds and cultures. Language educators should be cautious about generalizing neurolinguistic findings to all students. They should recognize that individual and cultural differences may influence language learning processes. Strategies should be adaptable and inclusive.

**Challenge 3: Ethical Considerations.** Implementing certain neurolinguistic strategies, such as neurofeedback or brain imaging, may raise ethical concerns. These concerns can include privacy issues, informed consent, and potential psychological distress. Language educators must uphold ethical standards when integrating neurolinguistic approaches. Any use of technologies or methods that involve monitoring or accessing students' brain activity should be conducted with utmost transparency, informed consent, and respect for privacy.

**Challenge 4: Curriculum Adaptation.** Integrating neurolinguistic insights may require adjustments to existing language curricula and teaching materials. This can be a time-consuming process, particularly in educational systems with standardized curricula. Institutions should be prepared for the gradual integration of neurolinguistic principles into language teaching practices. Flexibility in curriculum design and materials development can facilitate this transition without disrupting established educational structures.

**Challenge 5: Measuring Impact.** Assessing the direct impact of neurolinguistic strategies on language learning outcomes can be challenging. Quantifying improvements in vocabulary retention, pronunciation, or reading comprehension may require specialized research designs. Language educators and researchers should collaborate to design rigorous studies that investigate the efficacy of neurolinguistic strategies. These studies can provide evidence of their impact on student learning, helping to justify their adoption in language classrooms.

**Challenge 6: Resource Allocation.** Implementing neurolinguistic approaches may require investments in technology, training, and research. Institutions may need to allocate resources effectively to support these initiatives. Decision-makers in education should evaluate the long-term benefits of incorporating neurolinguistic insights and allocate resources accordingly. Demonstrating the positive impact on student outcomes can justify these investments.

Navigating these challenges and ethical considerations is crucial to ensuring responsible and effective integration of neurolinguistic insights in language teaching. While the potential benefits are substantial, educators and institutions must approach this integration thoughtfully and ethically.

In contemplating the future directions for research at the intersection of neurolinguistics and language teaching, several promising avenues emerge, each connected by a shared commitment to advancing the field:

1. **Neuroeducation.** The emerging field seeks to harness insights from neuroscience and neurolinguistics for educational enhancement and lays a solid foundation for innovative teaching methods [8; 10; 13].

2. **Multilingualism.** In our increasingly multilingual societies, it becomes imperative to explore how neurolinguistic principles apply to multilingual language learning and the intricate interplay between multilingualism and cognitive functions [4; 5; 9]. Examining these dimensions will offer a more holistic understanding of language acquisition.

3. **Technology Integration.** With the ascending prevalence of technology in language instruction [1; 2; 7], our trajectory necessitates research into the potential of digital tools, such as virtual reality and brain-computer interfaces, to amplify language learning experiences. Such inquiries, while promising, must be underpinned by ethical considerations.

4. **Cognitive Neuroscience.** The ongoing advancements in cognitive neuroscience continue to illuminate the intricate neural mechanisms underpinning language processing [3; 5; 10].

5. **Assessment and Evaluation.** In the realm of assessment and evaluation, there is a palpable need to develop reliable and valid assessments that align with neurolinguistic principles [9; 11]. These assessments hold the potential to provide invaluable insights into learners' progress and areas warranting improvement.

6. **Cultural and Socioeconomic Factors.** The intersection of cultural and socioeconomic factors with neurolinguistic principles in language learning promises to offer a solid comprehension of effective pedagogical strategies in diverse contexts [3; 5; 12].

7. **Teacher Preparation.** As we navigate these multifaceted research paths, we must concurrently dedicate attention to the preparation of language educators [1; 4]. This involves the development of teacher training programs that bridge the conceptual gap between neuroscience and pedagogical practices.

In the pursuit of these interconnected research directions, educators and researchers can forge ever-closer links between neurolinguistics and language teaching. This sustained collaboration holds the potential to yield groundbreaking teaching methods, elevate language education outcomes, and foster a more profound appreciation of the intricate interplay between the human brain and language.

**Conclusions.** This article has illuminated the potential for bridging neurolinguistic research with language teaching, offering a roadmap to enhance language pedagogy and, consequently, learners' language acquisition experiences. By synthesizing key neurolinguistic insights and translating them into practical strategies, educators can create evidence-based, effective, and tailored language learning environments. The importance of this integration cannot be overstated. It signifies a paradigm shift toward evidence-based pedagogy, where teaching practices are grounded in scientific understanding, rather than tradition or intuition. This shift empowers educators to make informed decisions about teaching methodologies, ultimately benefiting students by optimizing their language learning outcomes.

The implications of this endeavor are vast. They encompass the potential for personalized instruction that caters to individual cognitive profiles, the extension of language learning opportunities throughout one's lifetime, and the harnessing of technology to revolutionize language education. Furthermore, as this article has explored, there are ethical considerations, cultural diversity, and resource allocation challenges to address. These challenges emphasize the need for thoughtful planning, ethical guidelines, and ongoing professional development for educators.

To conclude, the future of neurolinguistic research in language education is exceptionally promising. The emerging field of neuroeducation offers fertile ground for further exploration, fostering collaboration between neuroscience and pedagogy. Areas such as multilingualism, technology integration, cognitive neuroscience, and the development of robust assessments beckon for more research.

## REFERENCES

1. DeKeyser R.M. *Skill acquisition theory. Theories in second language acquisition: An introduction.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2007. P. 97–113.
2. Ellis R. *Understanding second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press, 2015. 365 p.
3. Ellis R. *Implicit and explicit learning, knowledge and instruction.* In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing, and teaching.* Clevedon: Multilingual Matters, 2009. Pp. 3–26.
4. Hakuta K. *The politics of bilingualism: Dual language learners in American education.* New York: Teachers College Press, 2011. Pp. 7–13.
5. Hickok G., Poeppel D. *The cortical organization of speech processing.* *Nature Reviews Neuroscience*, 8(5), 2007. Pp. 393–402.
6. John C.L. Ingram *Neurolinguistics: An Introduction to Spoken Language Processing and its Disorders.* Cambridge University Press; Illustrated edition, 2007. 444 p.
7. McLaughlin B., Rossman T., McLeod, B. *Second-language learning: A cognitive science perspective.* UK and New York: Routledge, 2014. Pp. 247–267.

8. Meltzer J.A., Hamann S. *Relations between cortical and subcortical brain regions and overt speech in reading*. *Brain and Language*, 93(2), 2005. Pp. 135–147.
9. Morgan-Short K., Marsden E., Thompson S. *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. UK and New York: Routledge, 2014. Pp. 861–904.
10. Pulvermüller F. *Neural reuse of action perception circuits for language, concepts and communication*. *Progress in Neurobiology*, 160, 2018. Pp. 1–44.
11. Sadoski M., Paivio A. *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing*. UK and New York: Routledge, 2013. 165 p.
12. Sparks R.L., Ganschow L. *Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences?* *The Modern Language Journal*, 75(1), 1991. Pp. 3–16.
13. Ullman M.T. *The declarative/procedural model: A neurobiological model of language learning, knowledge, and use*. *Neurobiology of Language*, 1(2), 2020. Pp. 100–125.



UDC 811.111' 42

DOI <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2023.24.304-316>

***Olha Dunaievska,***

*PhD in Philology, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Foreign Languages,  
Educational and Scientific Institute of Law  
of Taras Shevchenko National University of Kyiv  
<https://orcid.org/0000-0002-0915-428X>  
Kyiv, Ukraine*

***Maria Stupenko,***

*Teacher at the Department of Foreign Languages,  
Educational and Scientific Institute of Law  
of Taras Shevchenko National University of Kyiv  
<https://orcid.org/0000-0002-1870-0780>  
Kyiv, Ukraine*

***Zinaida Levchenko,***

*Teacher at the Department of Foreign Languages,  
Educational and Scientific Institute of Law  
of Taras Shevchenko National University of Kyiv  
<https://orcid.org/0000-0002-6831-3543>  
Kyiv, Ukraine*

***Svitlana Volhina,***

*Teacher at the Department of Foreign Languages,  
Educational and Scientific Institute of Law  
of Taras Shevchenko National University of Kyiv  
<https://orcid.org/0009-0007-3704-2967>  
Kyiv, Ukraine*

### **Critical and creative thinking development tools under war conditions: efl classroom online mode**

#### **Засоби розвитку критичного та креативного мислення в умовах війни: англійська мова (іноземна) в режимі онлайн**

**Summary.** *The paper deals with the issue of EFL teaching under conditions of war and with provoking learners to develop and improve the skills of critical as well as creative thinking. To the priorities of the paper belong the outlining of the teaching tools and shaping peculiarities of their application under conditions of unstable internet connection and inability to join the tutorial being under war conditions. The article offers an assessment of the tools to use in EFL*

classes for undergraduate students of the Law school based on the responses of the learners provided within two questionnaires conducted in the academic years 2021–2022 and 2022–2023. Among the most effective tools are those of a predominantly digitalised nature that enables to launch the skills of problem-solving regardless of the place of residence and the electric power blackout schedules. The respondent's points of view are crucial as far as the efficacy of the tools named by them is concerned. The relation of the tools mentioned by the respondents, as the most effective ones to the development of critical thinking and creative thinking skills, is described and their influence is explained. The paper offers the 3-staged approach to acquiring critical thinking skills while dealing with different educational tasks. The impact of the tools mentioned by the respondents on acquiring creative thinking skills is elicited. The article draws special attention to the correspondence of M-O-V-E approach to the formation of professional vocabulary in combination with FLIPPed classroom and the EFL teaching concept postulated by the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, supporting the same principles of life-long learning and sustainable education grounding on the high standard of teaching strategy as those adhered to in the paper.

**Key words:** critical thinking, creative thinking, FLIPPed Class, Problem-based learning, EFL teaching, legal career.

**Анотація.** У роботі розглянута проблематика викладання англійської мови як іноземної в умовах військових дій та спонукання студентів до розвитку і вдосконалення їх навичок критичного й креативного мислення. До пріоритетів визначених у роботі належать окреслення навчальних засобів та виокремлення особливостей їх застосування за умов нестабільного інтернет-зв'язку та відсутності можливості приєднатися до заняття в умовах активної фази війни. У статті пропонується оцінка засобів, що використовуються на занятті з англійської мови як другої іноземної під час її викладання студентам-юристам з опорою на результати двох опитувань, проведених у 2021–2022 та 2022–2023 навчальних роках. Серед найефективніших засобів були перераховані першочергово інструменти диджіталізованого характеру, а відтак ті, котрі дозволяють спонукати до формування та подальшого розвитку навичок дій та знаходження рішень у проблемних ситуаціях, не зважаючи на місце проживання та графік відключень електроенергії. У дослідженні надано опис та пояснено зв'язок засобів, що вважалися респондентами найбільш ефективними для розвитку професійних навичок та критичного й креативного мислення. У роботі запропоновано триетапний підхід до набуття навичок критичного мислення під час виконання різноманітних завдань; зазначено особливості впливу перерахованих респондентами засобів навчання на розвиток креативного мислення. Окрема увага у роботі приділена відповідності підходу до формування професійного вокабуляру за допомогою методу «М-О-В-Е» та використання принципу «FLIPPed classroom» («перевернуте навчання» чи авт. «деполяризоване навчання») разом з концептом розкритим у Загальноєвропейських рекомендаціях для викладання, вивчення та оцінювання знань іноземних мов. З'ясовано, що останні постулюють той самий принцип тривалого навчання та невимушеної самодостатньої

освіти, (заснованої на високостандартизованій стратегії), котрі їй слугували стимулом створення даної роботи.

**Ключові слова:** критичне мислення, креативне мислення, *FLIPPed Class* «деполяризоване навчання», проблемне навчання, викладання англійської мови як іноземної, юридична кар'єра.

**Introduction.** The 21<sup>st</sup> century is not the time for passive perception of knowledge and education for law is not an exception since the job of a lawyer requires a constant addressing of the challenges where the application of critical and creative thinking is of great value and serves a key to success in a legal career. It is so, due to the fact, that the abovementioned skills are of great demand and thus are listed among the core activities the legal professionals deal with, namely: problem solving, legal analysis and reasoning, legal research, factual investigation, counselling, negotiation, communication, litigation and ADR, organization and management of legal work, recognizing and resolving ethical problems [14]. So, those who consider lecturers to be the only source of knowledge, are better off accepting the paradigm of an active learner versus facilitator, where the educator plays the role of mentor or peer-instructor rather than a pure translator of knowledge [1]. At the centre of law education is higher-order thinking together with communicative skills formation aiming at preparing "effective communicators, critical and dynamic thinkers, problem solvers, and career experts" [21]. The offered investigation poses considerable impact on EFL teaching, since it deals with overviewing the challenges teaching English for specific purposes or teaching legal English faces while wartime in Ukraine. The **aim** of the work is to outline the possibilities and offer some tools for the development of critical thinking during tutorials conducted in online mode complicated by war-connected issues like electric power blackouts, danger of missile attacks, and other active war actions, that are constantly preventing the learners from joining the tutorials. The latter addresses the following **tasks** to be fulfilled:

- 1) to find the placement of the issue among the research available;
- 2) to present the tools according to their efficacy based on a questionnaire of the former participants of the course;
- 3) to outline the relation of the tools and the development of critical as well as creative thinking skills;
- 4) to show the correspondence of the teaching approach with universal standards of teaching foreign languages in Europe.

Since the research is interdisciplinary, the works touching upon teaching English to law students encompass those of semiotics investigations outlined by P. Goodrich [12], those of philosophy of language of law as well as communicative impact or legal discourse domains of P. Tiersma [19] and those of L. A. Solan's team [18] and, the last but not least, the issues of multilingual

communication have to be mentioned as ones raised by D. Cao [5]. Additionally, the contribution of R. W. Shuy deserves special attention from the viewpoint of their focus on the forensic area, while the team of scholars: D. de Carvalho Figueiredo, Ch. Heffer, S. Bernstein, M. Coulthard, A. Johnson, G. Stygall, R. Moekitsi has offered a comprehensive analysis of the language as the communicative medium in the courtroom. As far as teaching legal English is concerned, the study of Richard C. Wydick [20] deserves special mention, since it deals with the approach to simplifying EFL classes in graduate education. To sum all the above-mentioned up, one can say that the space of online teaching, being severely complicated by the war conditions, leaves the scope for consideration and thus is **relevant** to modern research development.

**Discussion and results.** Among the pillars of the normal university study process are the improvement and application of critical and creative problem-solving skills.

As far as **critical thinking** is concerned, the scholars of education in law attribute particular attention to the skill due to the fact the latter is among ten fundamental skills and professional values the American Bar Association [17] outlines, and the ones of prime request are subskills of critical thinking skill, such as:

- 1) skeptical reflection;
- 2) reasoned way of thinking;
- 3) utmost attention;
- 4) observation.

We recommend acquiring of these subskills to be implemented with the help of adding some elements of a professional environment into the study process. This is possible by utilising different tools available online that are particularly practical for online education mode e.g. via:

a) observing the model of actions of professionals while watching documentaries (e.g. “UK Supreme Court: The Highest Court in the Land” available on YouTube);

b) figuring out the necessary lexical material used in educational short videos and audios (e.g. TED talks);

c) analysing the events and processes as well as their flow and organisation (tasks for the activities offered);

d) trying to recreate the context based on the modelled situations while online tutorials by conducting online interviews, holding reports, preparing and giving presentations (tools used: power-point, Canva, presentation assessment form);

e) forming the individual corpus of professional lexis while dealing with vocabulary toolkit based on M-O-V-E approach [8];

f) developing the skills of teamwork by applying such instruments as jam board, power-point, Canva etc.

For the selection of these particular tools to be relevant, **2 surveys in 2 different academic years among various academic groups were conducted.** The first survey was offered to the learners of the course of Legal English at the end of the academic year 2021/2022 [22] and involved 19 respondents, while the second one was performed at the end of the academic year 2022/2023 [23] with 13 respondents respectively. The participants of the survey listed some elements/tools as the most effective for developing their Legal English skills. The following table demonstrates the results.

Table 1

**Efficacy of tools used for Legal English Teaching within 2021–2022 and 2022–2023 academic years**

Types of course tool	The most effective tool*	Unexpectedly useful tool*	The tool to apply in future career *
Work with Videos	44%	25%	22%
Teamwork (jamboard)	32%	6%	25%
Individual projects	34%	28%	50%
Vocabulary toolkit + extended toolkit based on M-O-V-E approach	50%	97%	67%
Other	9%	4%	3%

\* in the academic year 2021/2022 the respondents were offered to answer the question: “*Which elements of the course do you consider to be the most effective?*”

In the academic year 2022/2023 the respondents were offered to answer the question: “*Which tools used during teaching the course turned out to be the most useful?*”

\*\* In the academic year 2021/2022 the respondents were offered to answer the question: “*Which tools used during teaching the course turned out to be unexpectedly useful?*”

In the academic year 2022/2023 the respondents were offered to answer the question: “*Which type of course activity turned out to be the most effective for you? What made it that effective?*”

\*\*\* In the academic year 2021/2022 the respondents were offered to answer the question: “*What element of the course can have some practical application in the future?*”

In the academic year 2022/2023 the respondents were offered to answer the question: “*What element of the course will have practical application in your future career?*”

The results of the questionnaire illustrate the learners’ point of view as far as different tools and their efficacy are concerned. Almost all

respondents often selected several tools simultaneously while answering the same question, that is why the sum of tools vs. the percentage of respondents selecting them can exceed 100%.

Due to the often electricity blackouts and the necessity to stay in bombing shelters, the learners are unable to establish constant contact with an educator at the specified time (the time of a tutorial appointed), so the access of both a learner and an educator to the learner’s toolkit (in a google document format see Annex 1) enables the learner to demonstrate their progress and the educator to facilitate the process individually. This forms the request for an electronic format and online vocabulary toolkit, videos, audios, books with other study materials to be available for educators’ supervision/facilitation and individual instruction. To sum it up, the digital format of the EFL classrooms toolkit is the prime prerequisite for the discussed teaching and study processes under war-time circumstances.

#### Critical thinking skills development & tools

Critical thinking is neither an inborn nor inherited trait. So, since critical thinking does not belong to natural traits of personality and is usually defined as a “*set of methods aimed at exploring in a particular way,*” a student, being able to think critically, develops an affinity for social context assessment, the understanding of the contributions to make, and the issues to solve [16]. This requires the learning environment to be a platform for sequential problem-solving through observing, analysing, and exercising while being creative.

The questionnaire conducted at the end of academic year 2022/2023 contained the questions concerning the development of critical and creative thinking skills, namely:

“*Which activity / study instrument turned out to be the most effective for the development of **critical** thinking?*” and “*Which activity / study instrument turned out to be the most effective for the development of **creative** thinking?*” The respondents evaluated the tools mentioned in *Table 1* as ones, that are definitely nurturing their critical as well as creative thinking skills. It has to be noted that some respondents annumerated several tools simultaneously. The tools to develop the above-mentioned skills according to the learners’ points of view demonstrate the following the efficacy:

<b>Tools that develop critical thinking skills</b>	<b>Tools that develop creative thinking skills</b>
53% discussions while tutorials and assessment	69% individual projects
30% video-based tasks	46% video-based tasks
15% individual projects	30% extended toolkit
3% other activities (analytical reading and correspondence)	2% other activities

Based on the results obtained it may be stated that in developing critical thinking skills while studying legal English, learners appreciate **discussions** during tutorials or assessments most of all as far as their efficacy is concerned. Such discussions are built according to B. Bloom's Taxonomy [24]. The taxonomy layers are applied according to the principle of FLIPped Learning and divided into several stages: preparing, checking, application. Layers of critical thinking according to the Taxonomy development are: *to remember* → *to understand* → *to apply* → *to analyze* → *to evaluate* → *to create*. If to place each layer on the proper learning stage, they will look as follows:

Stage 1. Preparing	critical thinking layer activated: <i>to remember</i>
Stage 2. Checking	critical thinking layer activated: <i>to understand</i>
Stage 3. Applying	critical thinking layers activated: <i>to apply, to analyse, to evaluate, to create</i>

Such placement is closely connected with the principle of FLIPped Learning. The idea of a “flip” was introduced by Harvard Professor E. Mazur’s “peer instruction” and “just in time teaching” [7]. The whole approach presupposed actually the new spin of a classical classroom into a “classroom flip”. The latter enabled a peer-instruction and facilitation of an educator to transform the conventional classroom with a teacher considered to be the only source of information (Teacher-centered paradigm) into a spinning tool for provoking students to learn actively, to think in terms of *where, how, why* and *what* information to get under educator’s “by their side” [2]. J. Bergman and A. Sams [3] brought **FLIPped learning** to a level of innovative media to facilitate in the academic classroom, where: the students encounter problem-solving activities and are to use their background knowledge earned while coping with their home assignments. The prerequisite for critical thinking is that an educator, who deals during the tutorial with the learner, already equipped to face the challenges modelled by an educator beforehand. As mentioned above, such modelling has to include 3 sequential stages for this classroom activity to develop critical thinking skills, where:

- *stage 1* usually unfolds individually and includes familiarising the students with the study material (e.g. **video** documentary, (audio) **book**, article, ect.) by recalling the facts and basic concepts, memorizing, and repeating while developing extended individual digital **toolkit** with lexis, ideas and basic concepts;
- *stage 2* can be undergone both through individual work as well as in the classroom; it presupposes explaining ideas and concepts by classifying the facts and lexis, providing translations (in **group work** and individually applying such tools as **jamboard**, power point ect.);



– *stage 3* as a rule, is conducted in the classroom (often is based on a modelled situation) in a form of a *discussion* or assessment and requires application of familiar information in new situations. It may be aided by sketching, scheduling etc. if there are some portions of new material. Also, it is important to be able to draw connections by contrasting, comparing, and criticizing, to justify a stand or decision using appraising, arguing to support the usage of the acquired knowledge further in the career of a paralegal (e.g. mootings, law clinic volunteering) and later as a lawyer.

### **Development of Creativity in Legal English Course**

There is a tendency for universities to be accused of preparing graduates who lack sufficient skill as far as being creative is concerned [13].

Creativity is actually what differentiates the humans from other living beings. According to Gestalt Theorists, creativity lies within the basic traits that distinguish humans from animals. Certainly, it is what helps adapt to the changing circumstances, be flexible and find solutions in challenging situations [1]. Creativity is a trait, highly appreciated by modern employers [11] and the legal sphere is not an exception. Owing to the fact that creativity is closely related to critical thinking and reflective thinking [9; 15], it is worth noting that both critical and creative thinking get developed and trained very often simultaneously. This was voiced by the respondents of the questionnaire when they mentioned almost the same set of tools to develop both, namely: the majority of respondents evaluated the tasks where they were supposed to work independently on the project as ones that help them be creative, whereas video-based tasks and extended digital toolkit with vocabulary and other course material got less appraisal, though were mentioned as “quite” effective.

### **M-O-V-E and Common European Framework of Reference (CEFR)**

Modern approach to teaching foreign language dwells upon the most important thing a teacher can do: “*to provide the richest possible linguistic environment in which learning can take place without formal teaching*” [6, p. 139]. On the other hand, it must be noted that active participation in communicative interaction is also taken as a necessary and sufficient condition for language development focusing on the view that explicit teaching or study of the language is irrelevant [6, p. 140]. As for the learners, the respondents of the questionnaire say that the tasks requiring the least teacher’s direct involvement appeared to be the most interesting and insightful. Among such tasks were mentioned: reading a book and watching a movie/short video, while preparing the individual projects for the course for instance, making a presentation, and fulfilling the tasks based on video content had less impact. Additionally, it can be mentioned that among the prevailing, the most effective ones were creative tasks

and those that required application and further advancement of critical thinking skills. On the one hand, while having their top priority – language acquisition and learning, there is quite a small chance that some of them will learn proactively, thus what is requested is the development of competencies and strategies, that are actually connected with the application of critical and creative thinking skills and is carried out through completing tasks [6, p. 141]. This is what may be highly estimated by the employment market and gained through reactive learning.

On the other hand, such tasks are to nurture in learners the tendency to autonomous learning, when the learners are, firstly, to become aware of what /why and, not less importantly, how they learn in the best way. Such a trait is of vital request under conditions of war. Secondly, they become able to learn without instruction in the future. In fact, this provides nothing more than a bridging of teaching and life-long education. The latter is strongly supported by 70% of respondents who considered the online glossaries (which were formed according to M-O-V-E approach) to become the foundation of their lifelong learning during their professional career.

So, particular attention should be given to the vocabulary toolkit the students are provided with. This method of acquiring vocabulary is constructed via M-O-V-E [8, p. 183–186] approach to legal vocabulary formation and rests upon 4 elements:

- 1) **Motivation** (the first stage of acquiring vocabulary);
- 2) **Opportunities** (the second stage of acquiring vocabulary);
- 3) **Verification** (the third stage of acquiring vocabulary);
- 4) **Engagement** (the fourth stage of acquiring vocabulary).

Online glossary formation using M-O-V-E approach can be a considerable asset and a part of the whole strategy developed for adopting the needs elicited in the Common European Framework as one that is not to promote one particular language teaching methodology, but instead to present options. A full exchange of information on these options and of experience with them must come from the field [6, p. 142]. The M-O-V-E approach and its variations, though intended to get adopted to war-time conditions, have to address the trifold vector of linguistic competence (as far as the knowledge and skills and other dimensions of language as a system are concerned) particularly: 1) lexical, 2) phonological, and 3) syntactical ones and includes also the sociolinguistic value of its variations. Apart from already mentioned it includes a pragmatic function of its realisations which is not only about the **range** and **quality of knowledge** (e.g. in terms of phonetic distinctions made or the extent and precision of vocabulary) but also about 2 elements, namely:

– cognitive organisation and the way this knowledge is stored (e.g. the various associative networks in which the speaker places a lexical item) [9];

- its accessibility (activation, recall and availability) [6, p. 13).

Knowledge may be conscious and readily expressible or may not (e.g. once again in relation to mastery of a phonetic system). The organisation and accessibility of knowledge are very individualised that is why the development of vocabulary toolkit is quite an individualised matter and can be only facilitated by an educator. Its organisation and accessibility will vary from one individual to another and vary also within the same individual. For example, cognitive organisation of vocabulary and the storing of expressions play a considerable role in the activation, further recall, and availability of the lexis acquired.

**Conclusions.** The range of tools to apply while teaching Legal English under conditions of war-time has been assessed by respondents as quite effective (95% assessed the tools set as effective in advancement). It has been also illustrated that they develop critical thinking and creative thinking that expands their efficacy in terms of acquiring soft as well hard skills necessary for a learner's future career. The digital character of the application makes the tool set easily reachable regardless of the place and time of studying or teaching for both a learner and an educator, which is of vital importance hence the possible electric power blackouts and the necessity to spend much time in bombing shelters.

## REFERENCES

1. Ayasrah S., Obeidat M., Katatbeh Qu., Aljarrah A., Al-Akhras M.-A. Practicing Creative Thinking and its Relation to Academic Achievement. *Creativity Studies*. 2023. Volume 16 (1). P. 178–192. doi.org/10.3846/cs.2023.14661. URL: <https://journals.vilniustech.lt/index.php/CS/article/view/14661/11655> (accessed 20.07.2023).
2. Baker J. W. The “Classroom Flip”: Using Web Course Management Tools to Become the Guide on the Side.” The 11th International Conference on College Teaching and Learning: Jacksonville: Florida, 2000.
3. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. *International Society for Technology in Education*. ISTE and ASCD. 2012.
4. Brandes D., Ginnis P. *A Guide to Student-centered Learning*. Oxford, Blackwell. 1986.
5. Cao D. Translating Law. Multilingual Matters Ltd. Clevedon. Buffalo. Toronto. The UK. The USA. Canada.
6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. Language Policy Unit. Strasbourg. Cambridge University Press. 2001. URL: <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (accessed 09.05.2023).
7. Crouch C.H., Mazur E. Peer Instruction: Ten Years of Experience and Results. *American Journal of Physics*. 2001. Vol. 69 P. 970–977.
8. Dunaievska, O. Professional Communication: from Frame Semantics to Learning Environment. *Scientific Developments of European Countries in the Area of*

- Philological Researches: Collective Monograph*. Riga: Izdevniecība "Baltija Publishing." Part 1. 2020. P. 165–186. DOI: 10.30525/978-9934-588-56-3
9. Essential Study Skills for Law Students. Routledge. Taylor&Francis Group. P. 67. URL: [https://www.crcpress.com/rsc/downloads/Essential\\_Study\\_Skills\\_for\\_Law\\_Students\\_FINAL\\_PDF.pdf](https://www.crcpress.com/rsc/downloads/Essential_Study_Skills_for_Law_Students_FINAL_PDF.pdf) (accessed 14.08. 2023).
  10. Facione P. A. Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations prepared for the Committee on Pre-College Philosophy of the American Philosophical Association. American Philosophical Association. 1990. P. 3–15.
  11. George J. M. Creativity in organizations. In J. P. Walsh & A. P. Brief (Eds.), *The academy of management annals*. Volume 1. Lawrence Erlbaum. 439–477. <https://doi.org/10.5465/078559814>.
  12. Goodrich P. *Legal Discourse*. Studies in Linguistics, Rhetoric and Legal Analysis. Palgrave Macmillan, UK. 1987.
  13. Gube M., Lajoie S. Adaptive expertise and creative thinking: A synthetic review and implications for practice. *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 35(100). 100630 p. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100630>
  14. Henderson W.D. *Successful Lawyer Skills and Behaviours. Essential Qualities of the Professional Lawyer* [Edited by P. A. Haskins]. American Bar Association. ABA Standing Committee on Professionalism. Center for Professional Responsibility. 2013. P. 53–68. URL: <https://static1.squarespace.com/static/58d9b495be6594a702757b50/t/590f794b29687fab6a08adac/1494186316428/Successful+Lawyers+Skills+and+Behaviors.pdf> (accessed 20.07.2019).
  15. Moore T. Critical thinking: Seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education*. Vol. 38(4). 2013. P. 506–522. DOI 10.1080/03075079.2011.586995 Applications for Practice. *Thinking Skills and Creativity*. P. 35. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100630>.
  16. Segaller T. Critical Thinking Skills Are Vital to Working in Law. *Lawyer Monthly*. December 10, 2019. Access Mode: <https://www.lawyer-monthly.com/2019/10/critical-thinking-skills-are-vital-to-working-in-law/> (accessed 20 March 2020).
  17. *Seize the Future: Forecasting and Influencing the Future of the Legal Profession* [Edited by G. A. Munneke]. American Bar Association. Section of Law Practice Management. 2000.
  18. Solan L. A., Ainsworth J., Shuy R. W. *Speaking of Language and Law* (Edited by Lawrence M. Solan, Janet Ainsworth, and Roger W. Shuy). Oxford University Press. Oxford. UK. 2015.
  19. Tiersma P. *Legal English*. University of Chicago Press. The USA. 1999.
  20. Wydick R.C. Plain English for Lawyers. *California Law Review*. Vol. 66. 1978. P. 7–31. <https://doi.org/10.15779/Z38T44G>
  21. Živković S. A. Model of Critical Thinking as an Important Attribute for Success in the 21st Century. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 232. 2016. P. 102. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.034>

## WEB LINKS

22. Survey conducted in academic year 2021/2022 offered to the learners of the course of Legal English at the end of the academic year 2021/2022. URL:

- [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScJhyquPdAxoy6K\\_VNhC\\_ryYMCiocSW1VmUlexnFCxLXffaw/viewform?usp=sharing](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScJhyquPdAxoy6K_VNhC_ryYMCiocSW1VmUlexnFCxLXffaw/viewform?usp=sharing)
23. Survey conducted in academic year 2022/2023 offered to the learners of the course of Legal English at the end of the academic year 2022/2023. URL: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSerXsgf9YtkAGyg3v7Vo9MYMb\\_nOUi1u4STW7MFr5WB8Lak7gA/viewform?usp=sharing](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSerXsgf9YtkAGyg3v7Vo9MYMb_nOUi1u4STW7MFr5WB8Lak7gA/viewform?usp=sharing)
  24. Bloom's Taxonomy. URL: <https://teaching.uncc.edu/sites/teaching.uncc.edu/files/media/files/file/GoalsAndObjectives/Bloom.pdf>

## ANNEX 1

### COURSE TOOLKIT

Dear Participants, please, create your google document, which will serve as your course toolkit and insert the link to it into the table. Please, note that you should share the rights of the editor with me by adding my email in the access settings field.

Name of the course participant	link to the participant's toolkit
e.g. Olha Dunaievskia (teacher of the course)	<a href="https://docs.google.com/document/d/109K96eLmP0EU1WA3FaH8CJzGaLk_L0qRpSE3z5taR9s/edit?usp=sharing">https://docs.google.com/document/d/109K96eLmP0EU1WA3FaH8CJzGaLk_L0qRpSE3z5taR9s/edit?usp=sharing</a>

### INDIVIDUAL PROJECTS ASSESSMENT FORM

PRESENTATION CONTENT	Evaluation (1–3 points)
Overview of topics/presentation (layout)	
Identified critical concepts	
Explanation of technical issues	
Organization and flow	
Managing to raise interest and explain the impact	
Summary/conclusions, critique	
Direct communication with audience (not reading)	
Speaking skills (correct pronunciation)	
Grammar and (active) Vocabulary	
Coherence of the delivery (usage of linking words: e.g. so, furthermore, firstly, additionally, turning to another ...)	

TOTAL NUMBER OF POINTS \_\_\_ / out of max. 10

## VIDEO LINKS

<b>Date/class</b>	<b>Video</b>	<b>Link</b>	<b>Link to Assignments</b>
September 1, 2023 (class 1)	“Your body language may shape who you are”	<a href="http://ted.com">http:// ted.com</a>	Before watching During watching Discussion
September 2, 2023 (class 2)	“UK Supreme Court: The Highest Court in the Land”	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=PZtYENfNa7k&amp;t=188s">https://www.youtube.com/watch?v=PZtYENfNa7k&amp;t=188s</a>	Before watching During watching Discussion

## VOCABULARY TOOLKIT

Dear Participants of the course, please, copy the following table into your individual toolkits, and fill in the following table with the words, qualifications and concepts we will be dealing with during the course.

<b>UNIT 1</b>	<b>LEGAL PROFESSION</b>	<b>general information</b>
1. Specialists with law degrees	barristers- адвокат у судах вищих інстанцій / барристер solicitor – адвокат у судах нижчої інстанції /солісітор	To become a barrister one has to obtain a university law degree and complete a vocational training in one of the Inns of court to be called within the Bar. The solicitors work in trial courts and deal with matters like divorce, and other small claims matters.
2. Responsibilities	solicitors brief a lawsuit for the barristers – солісітори збирають необхідний пакет документів, щоб передати справу для баррістера на розгляд у суд вищої інстанції	
<b>UNIT 2.</b>	<b>CRIMINAL LAW</b>	
1. Types of crimes	Arson – підпал	

**Аліна Колесник,**

*кандидат технічних наук,  
доцент кафедри мовної підготовки,  
Державний біотехнологічний університет  
<https://orcid.org/0000-0002-9890-6040>  
м. Харків, Україна*

**Людмила Подворна,**

*старший викладач кафедри мовної підготовки,  
Державний біотехнологічний університет  
<https://orcid.org/0009-0006-9956-9185>  
м. Харків, Україна*

**Інна Удовенко,**

*кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри мовної підготовки,  
Державний біотехнологічний університет  
<https://orcid.org/0000-0003-2054-2045>  
м. Харків, Україна*

**Олена Муравйова,**

*старший викладач кафедри мовної підготовки,  
Державний біотехнологічний університет  
<https://orcid.org/0000-0003-2596-6330>  
м. Харків, Україна*

**Олена Мануєнкова,**

*доцент кафедри мовної підготовки,  
Державний біотехнологічний університет  
<https://orcid.org/0000-0002-2587-6901>  
м. Харків, Україна*

## **Тандем-технології як інноваційні технології навчання іноземних мов**

### **Tandem technologies as innovative foreign language learning technologies**

***Анотація.** Стаття є дослідженням особливостей тандем-технології як інноваційних технологій навчання іноземних мов. Однією з основних цілей ви-*



вчення іноземних мов є формування у підростаючого покоління комунікативної компетенції, яка досягається через розвиток всіх аспектів мовленнєвої діяльності, таких як читання, говоріння, письмо та аудіювання. І однією з важливих інноваційних технологій яка максимально сприяє її розвитку та стимулює потребу учнів в самоосвіті є тандем технології. Саме тому метою статті є висвітлення актуальних питань реалізації такої сучасної інноваційної освітньої технології як тандем-технології під час навчання іноземних мов. Наголошено, що увага до тандем-технологій сьогодні пов'язана з швидким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, які дозволяють віртуальне спілкування іноземною мовою в будь-який час і в будь-якому місці, роблять вивчення іноземних мов легким, природним і захопливим. Зазначено, що у методиці навчання іноземних мов окреслено особливості тандем-технології та названо три базові принципи їх використання: не змішування мов; взаємність навчання; навчальна автономія. Також виокремлено дидактичні принципи тандем-технології пов'язані з дистанційною освітою: принцип комплексного використання мультимедійних засобів; принцип інтерактивності; принцип нелінійності; принцип інформаційної ємності; принцип гуманізації навчання із застосуванням ІКТ. Відмічено, що процес тандемного спілкування включає п'ять етапів, починаючи від пошуку потенційних учасників для організації тандемного навчання до реального спілкування за умов можливості реалізації. Враховуючи методіку і специфіку навчання іноземної мови, відзначено ключові переваги застосування тандем-технології навчання іноземної мови, а також відмічено і недоліки цієї технології. Відзначено, що впровадження тандем-технології у процес навчання іноземних мов суттєво урізноманітнює процес навчання та покращує його ефективність.

**Ключові слова:** інноваційні технології, тандем-технології, навчання іноземних мов, дидактичні принципи, переваги тандем-технології, тандемне спілкування.

*Summary. The article explores the features of tandem technology as an innovative method for teaching foreign languages. One of the primary objectives of foreign language education is to develop communicative competence in the younger generation, achieved through the development of all aspects of language skills, such as reading, speaking, writing, and listening. One of the important innovative technologies that greatly contributes to its development and stimulates students' self-education is tandem technology. Therefore, the purpose of the article is to highlight the current issues related to the implementation of this modern educational technology, namely tandem technology, in the process of learning foreign languages. It is emphasized that the focus on tandem technology today is associated with the rapid development of information and communication technologies, which enable virtual communication in a foreign language at any time and place, making the learning of foreign languages easy, natural, and engaging. The article outlines the specific characteristics of tandem technology in language teaching and identifies three basic principles of its use: no mixing of languages, mutual learning, and learner autonomy. Additionally, didactic principles of tandem technology related to distance education are highlighted, including the principle of comprehensive use of multimedia tools, interactivity, non-linearity, information capacity, and humanization of learning through ICT application. The article points out that the process of tandem*

*communication involves five stages, starting from the search for potential participants for organizing tandem learning to actual communication when the opportunity arises. Taking into account the methodology and specifics of foreign language teaching, the key advantages and disadvantages of applying tandem technology in foreign language education are noted. It is acknowledged that the implementation of tandem technology in the process of learning foreign languages significantly diversifies the learning process and improves its effectiveness.*

**Key words:** *innovative technologies, tandem technologies, teaching foreign languages, didactic principles, advantages of tandem technology, tandem communication.*

**Вступ.** Радикальна реформа усіх ланок освітньої системи в Україні, націлено на відмову від авторитарного методу викладання на користь гуманістичного підходу. Згідно Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») та концепції Нової української школи сучасний навчальний заклад повинен впроваджувати нові підходи до навчання, які сприяють розвитку комунікативних, творчих і професійних компетенцій учнів і стимулюють їхню потребу в самоосвіті на основі змісту та організації навчального процесу. Однією з основних цілей вивчення іноземних мов як у закладах загальної середньої освіти так і у вищих навчальних закладах є формування у підростаючого покоління комунікативної компетенції, яка досягається через розвиток всіх аспектів мовленнєвої діяльності, таких як читання, говоріння, письмо та аудіювання [7, с. 125]. І саме впровадження сучасних інноваційних освітніх технологій, зокрема тандем-технології, підвищує ефективність навчального процесу та сприяє формуванню готовності учнів, адекватно розв'язувати проблеми сучасності, реагувати на них, ефективно вирішувати різноманітні завдання, прогнозувати й змінювати соціальну реальність.

Розробкою сучасних освітніх технологій, впровадженням в освітній простір, дослідженням їх ефективності протягом останніх десятиліть займаються як зарубіжні (М. Спектор, Е. Паркс, А. Бейтс, Д. Меррвілл, В. Кроу, Г. Трентін, Р. Мейсон, А. Бейтс, А. Кей, Р. Розенберг, М. Тіксеїра, А. Тіагота та ін.), так і вітчизняні вчені (О. Брагинець, Н. Карпова, А. Колеченко, Г. Крюкова, Н. Ксенофонтова, О. Маслова, С. Ніколаєва, О. Новацький, О. Свириденко та ін). Проблема застосування тандем-технологій у процесі навчання іноземних мов розглядали М. Волошко, С. Ковальчук, Н. Коряковцева, Т. Тамбовкіна, М. Калверт, Г. Хеманн, С. Гласманн, та ін. Проте питання впровадження в освітній процес загальноосвітнього навчального закладу тандем-технології недостатньо досліджено та потребує проведення комплексних і детальних наукових досліджень. Його висвітлення та практична реалізація отриманих наукових

результатів сприятимуть оптимізації навчального процесу в сучасних умовах навчання, що визначає актуальність дослідження.

Метою статті є висвітлення актуальних питань реалізації такої сучасної інноваційної освітньої технології як тандем-технології під час навчання іноземних мов.

**Методологія та методи дослідження.** Під час дослідження ми застосовували такі методи: аналіз, систематизація та узагальнення психолого-педагогічної літератури із проблем дослідження; теоретичне моделювання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Інноваційні освітні технології – це цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до одержання результатів. Вони є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті.

Навчання з використанням інноваційних технологій якісно перевищує класичну освіту. Воно об'єднує процеси, які не можна інтегрувати в рамках традиційної освіти: навчання, майбутнє працевлаштування, кар'єрне планування, безперервну освіту. На противагу традиційним педагогічним методам, які включають у себе пояснювально-ілюстративне навчання, що базується на дидактичних принципах Я. А. Коменського, інноваційні технології доволі різноманітні: педагогічні технології, ґрунтовані на особистісно-педагогічному процесі; технологія формування творчої особистості; методика колективного творчого виховання; створення ситуацій успіху; ігрові технології; технологія комунікативного навчання іноземних культур; тандем технології; методика індивідуального навчання; впровадження теорії поетапного формування когнітивних здібностей; методика вільної роботи; методика саморозвитку навчання [5, с. 231].

Охарактеризуємо детально таку інноваційну технологія як тандем технологія, оскільки вона набуває особливої актуальності в умовах глобалізації освітнього простору, розширення інформаційно-комунікаційних технологій, застосування он-лайн навчання.

Увага до тандем-технологій сьогодні пов'язана з швидким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, які дозволяють віртуальне спілкування іноземною мовою в будь-який час і в будь-якому місці, роблять вивчення іноземних мов легким, природним і захопливим. Тандем-технології у навчанні іноземних мов і культур – це методи навчання, які базуються на самостійному (автономному) вивченні іноземної мови і культури двома партнерами з різними рідними мовами, які спільно працюють у парі.

Ідея використання тандем-технології виникла в Німеччині наприкінці ХХ-го століття під час зустрічей молодих людей із місцевого населення та молодих людей із Франції. Головною метою такого тандему є вивчення рідної мови свого партнера у реальних або віртуальних ситуаціях спілкування, ознайомлення з культурою країни, мову якої вивчається, а також збагачення знань у галузях, що цікавлять особу, яка вивчає цю мову. Цей метод охоплює всі аспекти спілкування та сприяє освоєнню культурних і духовних цінностей, включає в себе культурологічні, мовознавчі, країнознавчі та міжкультурні знання, необхідні для вивчених мов, і розвиває навички міжкультурного спілкування в різноманітному культурному середовищі [6, с. 571].

У методиці навчання іноземних мов окреслено особливості тандем-технології та названо основні принципи їх використання. Так, тандемні сесії складаються з двох частин, які можуть відбуватися як послідовно одна за одною у хронологічному порядку, так і в різні дні, але кожна частина повинна бути присвячена лише одній мові. Це дозволяє сформулювати перший основний принцип тандемного навчання: мови не повинні змішуватися. Ми вважаємо цей принцип дуже важливим, оскільки він мотивує учнів використовувати цільову мову. Крім того, цей принцип забезпечує партнерам можливість спілкуватися рідною для них мовою при спробі досягти комунікативних цілей, у тому випадку якщо вони виявилися надто складними для досягнення цільовою мовою. В цілому, цей практичний принцип, як правило, сприяє максимальному залученню партнерів по тандему до процесу опанування мови.

У тандемі учасники по черзі взаємодіють або у ролі учня іноземної мови, або у ролі лінгвістичного експерта мови, яка є для нього рідною. Ця зміна ролей усуває негативні наслідки, які може викликати процес навчання нової мови (тривожність, невпевненість, страх перед помилками, сором'язливість). Це дає підставу виділити другий тандемний принцип – взаємність. Учасники тандему домовляються про кількість часу, протягом якого вони використовують цільову і рідну мови. Принцип взаємності дозволяє партнерам відчувати себе вільними від будь-яких фінансових зобов'язань один перед одним, підвищує їх самооцінку і ставить обох учасників на рівних умовах, що є вільним та взаємним обміном знаннями про мову і культуру.

Партнери по тандему можуть самостійно вирішувати, що, коли, де і як вивчати, а також як довго вони хочуть бути залученими до цього процесу. Це проголошує третій принцип – навчальної автономії. Принцип автономії може мати різні інтерпретації, залежно від того, чи реалізується він в інституційному контексті, такому як школа або університет, або є угодою між людьми. У першому випадку буде

наявна певна форма педагогічного контролю, директивні процедури і оцінка від наставника-консультанта, який відповідає за практичні та теоретичні рамки тандемного процесу [3, с. 228].

Крім перерахованих принципів І. Забіяка виокремлює дидактичні принципи тандем-технології пов'язані з дистанційною освітою:

1. Принцип комплексного використання мультимедійних засобів забезпечується використанням у дистанційному тандемі численних мультимедійних засобів, а також вербальних, графічних, образотворчих, звукових опор, що мають країнознавчу цінність та є автентичними.

2. Принцип інтерактивності являє собою здатність людини активно впливати на зміст, зовнішній вигляд та тематичну спрямованість комп'ютерної програми чи електронних ресурсів; можливість спілкуватися, висловлюючи свою думку та дізнаючись думку партнера з навчання. Дистанційний тандем повністю відповідає принципу інтерактивності, тому що в його основі закладена ідея постійного обміну думками з партнером по навчанню. Знання та спостереження, якими обмінювалися учасники стали істотним елементом тандемного курсу в цілому.

3. Принцип нелінійності інформаційних структур та процесів, що базується на вимогах до проєктування та використання ІКТ у навчанні був пов'язаний у даному випадку із основним принципом тандему – принципом автономності. Партнери самостійно вирішували, які із запропонованих тем вони будуть обговорювати, впливаючи цим на зміст тандемного курсу та формуючи індивідуальну траєкторію навчання для кожного учасника.

4. Принцип інформаційної ємності змісту навчального заняття досягається не лише за рахунок завдань та вправ, розроблених з урахуванням специфіки тандемного навчання, цілей навчання та мовної чи комунікативної спрямованості тандему, але і за рахунок безпосереднього обміну інформацією про мову та культуру країни, мова якої вивчається самими учасниками.

5. Принцип гуманізації навчання із застосуванням ІКТ, що передбачає розгляд особистості здобувача освіти, не як засобу для досягнення ефективності та якості навчання, а як основну цінність освітнього процесу, кінцевий результат, заради якого і використовуються ІКТ [4, с. 134].

Робота в тандемі може мати різні форми: індивідуальну, партнерську, групову, колективну або комбіновану. За допомогою тандем-методу можна організовувати зустрічі в живу або в онлайн форматі, форуми, конференції, на яких учасники можуть ознайомитися з мовою та культурою один одного і продовжити спільне навчання. Для цього партнери (навчальні заклади, класи, вчителі, учні) повинні визначити

спільні цілі і зміст навчання, засоби і методи взаємодії. Для організації навчання за допомогою тандем-методу потрібно розробити різні види опитувальників, навчальних матеріалів, створити базу даних та / або сховище необхідних ресурсів і джерел, вибрати учасників тандему, організувати початкові особисті контакти та подальшу навчальну діяльність і проводити моніторинг результатів навчання [1, с. 6].

Як свідчить практика, найбільш поширеним і популярним типом взаємодії в тандемі є вільні розмови на різні теми, виконання граматичних вправ та інших завдань. Загалом, тандем-технології сприяють творчому та індивідуальному підходу до навчання.

Процес тандемного спілкування включає наступні етапи:

1. Етап пошуку потенційних учасників для організації тандемного навчання. На цьому етапі учні повинні пройти обов'язковий інструктаж з основ безпечної роботи в Інтернеті.

2. Етап спільного визначення цілей, вмісту, інструментів і стратегій взаємного навчання, а також складання плану роботи. Важливо, щоб ці цілі та стратегії відповідали інтересам та особистим потребам учнів, їхньому рівню мовної підготовки та життєвому досвіду.

3. Етап міжособистісного спілкування, де партнери навчання спілкуються один з одним.

4. Етап колективного спілкування, включаючи відеоконференції та організацію спільних групових занять, якщо це передбачено планом тандемного спілкування. На цьому етапі запускаються спільні проекти і обговорюються їхні результати.

5. Етап реального спілкування (за умов можливості реалізації) [2, с. 54].

Також зазначимо, що на початковому етапі вивчення мови тандем-технології може зіграти провідну роль у формуванні фонетичних навичок учнів, у постановці вимови і сприйняття іноземної мови на слух, у формуванні лінгвістичної компетенції – систематичного знання граматичних правил, словникових одиниць і фонології. На більш просунутому етапі – допомагають скоригувати можливі помилки у вивченні мови, сформувати дискурсивну компетенцію – здатність побудови цілісних зв'язних і логічних висловлювань різних функціональних стилів в усній і письмовій мові.

Таким чином, узагальнюючи переваги навчання іноземної мови з використанням тандем-технології, варто відзначити найважливіші:

- навчання у тандемі дозволяє створити автентичні умови природного спілкування з носієм мови;
- участь у тандемі значно підвищує мотивацію учнів до оволодіння мовою та культурою країни мови, що вивчається, та стимулює їх до подальшого використання її як засобу спілкування;

- регулярність та систематичність комунікативної тандемної взаємодії значно покращать навички розмовної мови партнерів, а також сприятимуть формуванню іншомовної комунікативної компетенції (всіх видів мовної діяльності) та міжкультурної компетенції;
- тандем-технології дозволяють вийти за рамки традиційного заняття, використовувати іноземну мову набагато ширше, що допомагає учню побудувати власну траєкторію навчання з урахуванням власних потреб та інтересів, самостійно брати відповідальність за результати своєї діяльності, сприяє розвитку автономності навчання;
- використання тандем-технології сприяє подоланню лінгвістичних та психологічних бар'єрів у спілкуванні з партнерами та усуває страх використання мови як засобу спілкування. При цьому позитивний ефект досягається за рахунок відсутності жорсткого контролю вчителя та низки прийомів, які націлені на підтримку комунікації з партнером типу уточнень, перепитування, формулювання ідеї іншими словами, використання жестів, засобів невербальної комунікації, заміна складних конструкцій більш простими тощо;
- тандем-технології мають величезний потенціал у поєднанні з інформаційними та комунікаційними технологіями щодо пошуку партнерів та розширення контактів, оскільки мережа Інтернет значно полегшує пошук партнерів і створює більше можливостей практичної взаємодії. Також, умови спілкування одночасно в усній та письмовій формі створюють можливість повноцінного розвитку всіх видів мовної діяльності [8, с. 151].

Проте не варто забувати і про недоліки тандем-технології. До них можна віднести наступні: тандем-технології не підходять для вивчення мови на початковому етапі, хоча б один з партнерів повинен мати базові знання іноземної мови, необхідні для спілкування та розуміння; деяка «поверховість» навчання за повної відсутності контролю вчителя; недостатня розробленість даної технології для більшості іноземних мов, крім англійської та німецької.

Таким чином, для реалізації тандем-технології як інноваційні технології навчання іноземних мов слід враховувати сильні та сторони, щоб скористатися всіма перевагами, які притаманні даній технології.

**Висновки з дослідження.** Отже, тандем-технології відносять до розряду інноваційних технологій інтенсивного вивчення іноземної мови, оскільки їх використання передбачає максимальне занурення партнерів у мовне середовище у процесі навчання. Спілкування з партнером в тандемі допомагає розвивати та вдосконалювати мовленнєві, фонетичні, лексичні та граматичні навички, покращувати навички усного висловлення, подолати мовний бар'єр і підвищити мотивацію вивчення іноземної мови для подальшого використання



її у реальних ситуаціях спілкування. Таким чином, на відміну від інших методів навчання іноземної мови, тандем-технології спрямовані на максимальне покращення навичок говоріння та сприяє генерації нових ідей для покращення комунікативних здібностей, що у свою чергу забезпечить формування лінгвістичної та дискурсивної компетентностей. Майбутні наукові розвідки необхідно спрямувати на подальше використання тандем-технологій для навчання учнів, що сприятиме покращенню ефективності самостійної роботи, надаватиме нові можливості для творчого самовираження, та сприятиме формуванню міжкультурної компетенції, яка є надзвичайно важливою в умовах євроінтеграції.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бакуліна Н. Тандем-метод у багатомовному навчанні. *Методи навчання української мови: сучасний контекст*: збірник матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича 25 березня 2021 р.. Київ: Педагогічна думка, 2021. С. 5–7.
2. Богданець-Білоskalенко, Н., Фідкевич О. Роль тандем-методу у формуванні багатомовності учнів і учениць закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин. *Acta Pedagogica Volyniensis*. 2023. № 1. С. 50–58.
3. Жукевич І. Технології навчання іноземній мові в тандемі студентів немовних закладів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 2 (27). С. 226–230.
4. Забіяка І. М. Модель формування міжкультурної компетенції майбутніх фахівців технічного профілю на основі тандем-методу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. 2022. Вип. 13 (81). С. 131–135.
5. Лагодзінська В. С. Традиційні й інноваційні методи навчання іноземних мов. *Ресурсно-орієнтоване навчання у вищій школі: проблеми, досвід, перспективи*: матеріали всеукраїнської наук. – практ. Інтернет-конф. 22–26 лютого 2016 р. Полтава: АКУП ПДАА, 2016. 229–232.
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б. та ін.; за ред. С. Ю. Ніколасвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
7. Шевченко О. Інноваційні підходи у викладанні іноземних мов. *Проблеми сучасної філології: лінгвістика, літературознавство, лінгводидактика*. 2014. Вип. 7. С. 125–127.
8. Little D., Lewis T., Walker L. *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield: Academic and Electronic Press. 2003. P. 145–156.

**Вікторія Колісник,**

*кандидат педагогічних наук,*

*старший викладач кафедри прикладної лінгвістики та перекладу,*

*Черкаський державний технологічний університет*

*<https://orcid.org/0000-0002-6292-5389>*

*м. Черкаси, Україна*

**Віктор Литвиненко,**

*старший викладач кафедри теорії та практики іноземних мов,*

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

*<https://orcid.org/0000-0003-2519-5783>*

*м. Умань, Україна*

## **Етапи дослідження розвитку іншомовної готовності майбутніх інженерів-програмістів**

### **Stages of the future IT-engineers' foreign readiness development research**

***Анотація.** Стаття досліджує етапи формування іншомовної готовності майбутніх інженерів-програмістів у процесі застосування особистісно орієнтованого навчання через використання технології різнорівневого підходу.*

*У дослідженні було проведено початковий етап: формулювання мети і завдань, підготовка основних засобів, модифікація програми дисципліни, проведення констатувального експерименту; формувальний етап: впровадження різнорівневого підходу, проведення формувального експерименту та аналітичний: аналіз результатів, опрацювання психологічних даних, внесення поправок до методичного забезпечення, підведення підсумків.*

*Формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності передбачало проведення констатувального і формувального експериментів. Констатувальний експеримент уможливив аналіз наявної ситуації з рівнем готовності студентів на початку навчання. Формувальний експеримент показав дані після впровадження особистісно орієнтованого навчання іноземної мови. В експерименті взяли участь 427 студентів галузі знань «Інформаційні технології» із чотирьох закладів вищої освіти.*

*Використані методи: спостереження, опитування, бесіди, анонімне анкетування, контрольні зрізи. Для обробки результатів контрольного зрізу було визначено критерії показників для відповіді на психолого-педагогічну частину, що співвідносилися з поділом на три рівні знань.*

*Отримані результати психолого-педагогічних та іншомовних показників підтверджують зростання особистісного і навчального аспектів ді-*

яльності студентів, що засвідчує дієвість цієї технології. Конструктивна діяльність студентів, підвищення самооцінки сприяла позитивному ставленню до використання цієї технології.

**Ключові слова:** особистісно орієнтоване навчання, іношомовна готовність, різнорівневий підхід.

**Summary.** *The article deals with the stages of the future IT-engineers' formation of foreign language readiness while providing person oriented teaching by application of multi-level approach.*

*The research consisted of the initial stage: statement of its purpose and tasks, preparation of the basic means, modification of the subject programme, conducting of the ascertaining experiment; formation stage: implementation of the multi-level approach, conducting of the formation experiment and analytical stage: analysis of the results, processing of the psychological data, correction of the teaching methods, summerizing.*

*The formation of the future IT-engineers' readiness to use a foreign language in their professional activity implied providing ascertaining and formation experiments. Ascertaining experiment enabled analysis of the available situation on the students' readiness at the beginning of their studying. Formation experiment displayed the data after implementation of the person oriented teaching a foreign language. 427 students majoring in Information technologies participated in the experiment, they represented four higher education establishments.*

*Observation, discussion, anonymous survey, tests were among the used methods. To process the results of the final test we made the indicators criteria for answering the psychological and pedagogical part which correlated with the three level division.*

*The obtained results of the psychological, pedagogical and foreign language indicators defined the increase in personal and academic aspects of the students' activity, which proves efficiency of the proposed technology. The students' constructive activity as well as the increase in their self-esteem contributed their positive attitude to the use of this technology.*

**Key words:** *person oriented teaching, foreign language readiness, multi-level approach.*

**Вступ.** Нині стираються кордони, й країни стають ближчими одна до одної, засвоюючи соціальний досвід і уніфікуючи навчальні системи. Провідним принципом Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти є впровадження в освітній процес особистісно орієнтованих методик навчання, спрямованих на відповідність потребам суб'єкта освіти в його соціальному контексті. Так, у навчанні студентів галузі знань «Інформаційні технології» на думку А. Васильєва, проблема дефіциту кваліфікованих фахівців «підсилюється тим, що лише третина випускників вищих навчальних закладів відповідають стартовим очікуванням роботодавців щодо всебічного розвитку майбутніх працівників: від знання англійської мови до вміння генерувати свіжі ідеї та інтегрувати нестандартні інноваційні підходи та

технології. Тому питання підвищення якості ІТ-фахівців є надзвичайно актуальним для України» [1, с. 22].

**Методологія та методи дослідження.** Для формування іншомовної готовності до використання іноземної мови використано такі методи дослідження: *теоретичні*: аналіз, синтез, систематизація, узагальнення; педагогічне моделювання; *емпіричні*: педагогічне спостереження; аналіз навчальних досягнень; бесіда, опитування, анкетування, тестування, метод експертного оцінювання; *прогностичні* – для розробки рекомендацій щодо формування готовності використовувати іноземну мову у професійній діяльності; педагогічний експеримент; формувальний експеримент; *статистичні методи* обробки результатів експериментальної роботи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Оскільки основною формою прояву людського буття є діяльність, то професійна діяльність займає важливе місце у житті людини. Науковець О. Касьянова слушно зазначає, що «вона зумовлена, з одного боку, суспільною природою людини, а з іншого, – постійним поглибленням суспільного поділу праці й усе більш широкою диференціацією видів професійних занять людей» [4, с. 200]. З огляду на це важливо правильно сформувати готовність для ефективного здійснення професійної діяльності.

Розглянемо алгоритм формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності. Насамперед слід встановити послідовність її здійснення. Скажімо, при формуванні полікультурної компетенції Л. Воротняк пропонувала чотири етапи діяльності: мотиваційний, операційно-пізнавальний, аналітико-корективний та самостійно-творчий [2]. Науковець О. Городиська у своїй експериментальній роботі з формування готовності до педагогічного самоаналізу визначила такі етапи: «1) аналітико-пропедевтичний; 2) організаційно-методичний; 3) підсумково-корекційний» [4].

Спираючись на експериментальні дані й педагогічний досвід, ми вважаємо, що у процесі формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності ключовими є початковий, формувальний і аналітичний етапи.

#### 1. Початковий етап.

1. Формулювання мети й змісту запровадження особистісно орієнтованого навчання на основі педагогічної технології різнорівневого підходу, теоретичне опрацювання його головних засад.

2. Підготовка основних засобів: розробка контрольних зрізів, здійснення спостереження, проведення опитувань і бесід для визначення початкового рівня готовності студентів до вивчення іноземної

мови та з'ясування їхнього ставлення до нововведень, складання критеріїв аналізу отриманих результатів.

3. Модифікація змістового наповнення дисципліни: підготовка методичних матеріалів і вдосконалення наявних засобів контролю.

4. Проведення констатувального експерименту з початковою аналітичною обробкою отриманих даних.

## II. Формувальний етап.

1. Поступове впровадження педагогічної технології різнорівневого підходу до освітнього процесу майбутніх інженерів-програмістів.

2. Проведення формувального експерименту через змістове й методичне забезпечення навчального процесу, контролю за його перебігом із використанням анкетування, опитування, бесід і тестування після застосування технології.

3. Визначення дієвості особистісно орієнтованого навчання на основі різнорівневого підходу через перевірку засвоєних знань і вмінь студентів за допомогою підсумкового зрізу.

## III. Аналітичний етап.

1. Аналіз отриманих навчальних результатів після впровадження технології різнорівневого підходу до навчання.

2. Внесення правок до методичного забезпечення і формулювання рекомендацій щодо форм і шляхів запровадження технології.

3. Опрацювання одержаних психологічних даних щодо підвищення самооцінки й розвитку особистісних характеристик.

4. Підведення підсумків із доцільності використання особистісно орієнтованого підходу для формування готовності майбутніх інженерів-програмістів використовувати іноземну мову у професійній діяльності.

У ході початкового етапу було розв'язано такі завдання: підбір об'єктів для експерименту; вибір методів для проведення експерименту; розробка критеріїв оцінювання результатів експерименту.

Дослідно-експериментальна робота щодо формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності проводилась на базі Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Черкаського інституту післядипломної освіти педагогічних працівників, Одеської національної академії зв'язку імені О. С. Попова. Дослідженням було охоплено 427 респондентів, у тому числі 216 студентів у експериментальній групі та 211 студентів у контрольній групі.

Метою проведення констатувального експерименту є визначення рівня готовності до використання іноземної мови через проведення

контрольного зрізу знань серед майбутніх інженерів-програмістів, представників експериментальної та контрольної груп закладів вищої освіти.

Завдання констатувального експерименту:

– розробити анкету, тестові запитання, теми творчих завдань для контрольного зрізу № 1, для з'ясування психолого-педагогічної та іншомовної готовності студентів;

– провести контрольний зріз № 1 серед студентів експериментальної та контрольної груп;

– виконати початковий аналіз отриманих результатів контрольного зрізу № 1 для встановлення доцільності запровадження особистісно орієнтованого навчання на основі різнорівневого підходу.

Експеримент проводився шляхом спостереження, опитування, бесід та контрольного зрізу. Спостереження здійснювалося на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням. Після відвідин занять проводилися бесіди, опитування й анонімне анкетування, в ході яких респонденти подавали відомості про свою готовність до використання іноземної мови.

Контрольний зріз знань проводився під час опрацювання навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» студентами контрольних і експериментальних груп. Студенти експериментальної групи були ознайомлені з методикою різнорівневого підходу до навчання й використовували її при виконанні аудиторних і домашніх завдань. Заняття зі студентами контрольної групи проводилися за звичайними методами.

Розроблений контрольний зріз містив запитання й завдання, згруповані у два блоки, що відповідають аспектам досліджуваної проблеми: психолого-педагогічній та іншомовній готовності [5, с. 47].

Перший блок містив запитання стосовно психологічних і педагогічних складових готовності з повсякденної практики освітнього процесу: інтерес, рівень зацікавлення, бажання й мотиви вивчення іноземної мови, відчуття щодо перебування у групі, дискомфорт при вивченні іноземної мови, причини наявного дискомфорту, самооцінка.

Другий блок уміщував завдання на знання і вміння з граматики англійської мови, певного лексичного запасу, практичних навичок формувати речення у зв'язі й логічно побудовані розповіді, професійні знання певних термінів із галузі інформаційних технологій.

Для обробки результатів контрольного зрізу було визначено критерії показників для відповіді на психолого-педагогічну частину, які узгоджувалися з поділом на три рівні знань. Так, наявність чіткого бажання, стійкого інтересу, високого рівня зацікавлення, яскраво виражених мотивів було віднесено до високого рівня (рівень А); невизначені бажання й

інтерес, середній рівень зацікавлення, достатні мотиви й самооцінка – до середнього рівня (рівень В); відсутність бажання й інтересу, невиражені мотиви та низький рівень зацікавлення й самооцінки – до низького рівня (рівень С). Іншомовна частина передбачала три варіанти відповідей, що узгоджувалися із зазначеними рівнями: правильна (рівень А), часткова (рівень В), неправильна (рівень С).

Експериментальне дослідження здійснювалося через проведення анкетування студентів галузі знань «Інформаційні технології» закладів вищої освіти, контрольного зрізу знань студентів у контрольній і експериментальній групах та експертного оцінювання. Для реалізації експерименту було розроблено відповідні засоби, а саме – засоби отримання даних – контрольний зріз знань і вмінь студентів № 1 для визначення рівня готовності майбутніх інженерів-програмістів до вивчення іноземної мови до впровадження особистісно орієнтованого навчання на основі різнорівневого підходу; засоби первинної обробки даних – таблиці, рисунки та діаграми.

Результати констатувального експерименту дозволили визначити наявний стану готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови та внести правки до навчально-методичного забезпечення.

Формувальний експеримент проводився шляхом спостереження, опитування, бесід, контрольного та підсумкового зрізів. Контрольний зріз знань № 2 проводився під час опрацювання студентами контрольних і експериментальних груп навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Розроблений контрольний зріз передбачав запитання й завдання за складовими досліджуваної проблеми: психолого-педагогічної та іншомовної готовності.

Перший блок включає запитання стосовно ситуації вивчення іноземної мови (бажання, інтерес, усталеність професійного вибору, виконавець вибору рівня завдань), а також розкриває психологічний стан навчання студентів (відчуття щодо перебування у групі, наявність і причини дискомфорту при вивченні іноземної мови, самооцінка).

Другий блок зосереджено на дослідженні знань і вмінь з англійської мови майбутніх інженерів-програмістів, отриманих у процесі запровадження різнорівневого підходу впродовж здійснення освітнього процесу. Він складається з трьох аспектів: лексичного, де словниковий запас перевіряється різноманітними засобами від співставлення лексичних одиниць до формування цілих речень; граматичного, який спрямований на виявлення граматичних знань різних частин мови та їхніх форм; а також фонетичного, що дозволяє визначити практичне застосування правил вимови англійських слів професійного спрямування та їхніх закінчень.



Необхідною умовою проведення контрольного й підсумкового зрізів є розробка критеріїв оцінювання для визначення стану готовності до та після запровадження методики особистісно орієнтованого навчання на основі різнорівневого підходу. Нижче зупинимось на них детальніше.

Для обробки результатів зрізів було визначено критерії показників для відповіді на психолого-педагогічну готовність відповідно до трирівневого поділу знань і умінь. Скажімо, чіткі бажання, стійкий інтерес, високого рівень зацікавлення та яскраво виражені мотиви було віднесено до високого рівня (рівень А); невизначені бажання й інтерес, середній рівень зацікавлення, достатні мотиви й самооцінка – до середнього рівня (рівень В); відсутність бажання й інтересу, невиражені мотиви та низький рівень зацікавлення й самооцінки – до низького рівня (рівень С). Відповіді на іншомовну частину розподілялися між категоріями: правильні (рівень А), часткові (рівень В), неправильні (рівень С).

Проведення педагогічного експерименту потребує чіткого визначення мети й розробки завдань. Метою проведення формувального експерименту є апробація методики формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності через впровадження особистісно орієнтованого навчання на основі різнорівневого підходу в експериментальних групах, а також практичне впровадження в навчальний процес закладу вищої освіти педагогічної моделі формування готовності у процесі професійної підготовки фахівців.

Завдання формувального експерименту:

- упровадити в освітній процес закладів вищої освіти особистісно орієнтоване навчання на основі різнорівневого підходу з метою поліпшення професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів;

- апробувати й перевірити на практиці дієвість методики особистісно орієнтоване навчання на основі різнорівневого підходу, що базується на моделі формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності;

- запровадити модель формування готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності;

- порівняти стан готовності до використання іноземної мови, наявних у респондентів до й після запровадження особистісно орієнтованого навчання на основі технології різнорівневого підходу;

- порівняти рівень сформованості готовності у студентів закладів вищої освіти до використання іноземної мови, продемонстрований в експериментальній і контрольній групах;

– визначити ефективність запровадженої моделі для професійної підготовки студентів галузі знань «Інформаційні технології».

Експериментальне дослідження здійснювалося через проведення спостереження, бесід, опитувань і анкетування студентів галузі знань «Інформаційні технології» закладів вищої освіти, контрольного та підсумкового зрізів знань студентів у контрольній і експериментальній групах та експертного оцінювання. Для реалізації експерименту було розроблено відповідні засоби, а саме:

1) засоби отримання даних: контрольний зріз знань студентів № 2 для визначення рівня готовності майбутніх інженерів-програмістів до вивчення іноземної мови після застосування особистісно орієнтованого підходу до навчання; самостійна робота для з'ясування лексико-граматичних і фонетичних знань і вмінь студентів з англійської мови; контрольна робота для встановлення іншомовної готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності;

2) засоби первинної і кінцевої обробки даних: математичні формули; таблиці (загальні й порівняльні), рисунки та діаграми.

**Висновки з дослідження.** Отже, дотримуючись заявлених етапів, було проведено дослідження з формування готовності у майбутніх інженерів-програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності завдяки використанню особистісно орієнтованого навчання. Отримані результати аналізу психолого-педагогічних та іншомовних показників підтверджує зростання різних аспектів особистісної та навчальної діяльності студентів, що засвідчує дієвість обраної технології.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Васильєв А. Інноваційні аспекти ІТ-підготовки та підвищення кваліфікації фахівців: досвід українських університетів. *Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис*. 2014. № 2 (53). С. 21–28.
2. Воротняк Л. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 20 с.
3. Городиська О. Формування готовності студентів вищої педагогічної школи до самоаналітичної діяльності: результати експериментального дослідження. URL: [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2011\\_1/11gomred.pdf](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2011_1/11gomred.pdf) (дата звернення: 28.02.2016).
4. Касьянова О. Підвищення ефективності підготовки фахівців у ВНЗ засобами моделювання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4 (30). С. 198–206.
5. Колісник В. Рівень навченості іноземної мови за професійним спрямуванням після застосування особистісно орієнтованого навчання. *Science and Education: a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. Issue: 30. Pp. 45–49.

**Тетяна Олендр,**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри іноземних мов,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
<https://orcid.org/0000-0002-1665-6413>  
м. Тернопіль, Україна*

**Ірина Цар,**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри іноземних мов,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
<https://orcid.org/0000-0001-8042-4839>  
м. Тернопіль, Україна*

## **Сутність стратегій навчання та підходи до їх класифікацій**

### **The essence of learning strategies and approaches to their classification**

**Анотація.** У статті проаналізовано сутність навчальних стратегій та різні підходи до їх класифікації в контексті навчання іноземних мов. Наголошено на важливості навчальних стратегій з метою підвищення ефективності навчання та набуття знань. Відзначено, що стратегії навчання допомагають студентам оптимізувати навчальний процес, покращити розуміння матеріалу і забезпечити засвоєння знань. Розкрито сутність поняття «стратегії навчання», яке автори розуміють як конкретний план здійснення діяльності чи послідовність операцій, у яких поєднуються різноманітні навчальні техніки, мета яких сприяти формуванню власного типу навчання та можливості конструювати самовідповідальність.

Під час розгляду різних підходів до класифікації навчальних стратегій, автори вказують на неоднозначність трактування цього поняття, але також підкреслюють, що більшість з них включає схожі категорії стратегій. Зокрема, детально вивчено класифікацію Р. Оксфорд, та акцентовано увагу на тому, що вона залишається однією з найбільш використовуваних і детальних систем класифікації навчальних стратегій і, водночас, є основою для створення інших модифікованих класифікацій. З'ясовано, що під час навчання або спілкування стратегії зазвичай не використовуються окремо, а поєднуються разом. Встановлено, що дослідники найчастіше у своїх класифікаціях виокремлюють чотири групи стратегій навчання (когнітивні, метакогнітивні, афективні та комунікаційні) і, відповідно, кожна з них містить певні підгрупи.

У статті наголошено на важливості постійного аналізу та оновленні класифікацій для відповідності сучасним вимогам освіти. Підкреслено, що розуміння сутності та класифікації навчальних стратегій сприятиме покращенню навчального процесу та створення інноваційних методик навчання й підвищуватиме результативність навчальних досягнень студентів у вивченні іноземних мов.

**Ключові слова:** стратегії навчання, класифікація, іноземні мови, методика навчання, навчальний процес, модифікації.

**Summary.** *The essence of learning strategies and various approaches to their classification in the context of foreign languages teaching have been analyzed in the article. It has been stressed that learning strategies are very important for the aim of increasing the effectiveness of learning and acquisition of knowledge. It has been noted that learning strategies help students to optimize learning process, improve the understanding of educational material and provide the mastery of knowledge. The essence of the notion "learning strategies" has been revealed, which the authors understand as a specific plan for the implementation of activities or a sequence of operations, which combine various learning techniques, the purpose of which is to contribute to the formation of one's own type of learning and the ability to construct self-responsibility.*

*When considering different approaches to the classification of learning strategies, the authors point out the ambiguity of the interpretation of this notion, but also emphasize that most of them include similar categories of strategies. In particular, the classification according to R. Oxford has been thoroughly studied and the accent has been made on the fact that it remains one of the most often used and detailed systems of classification of learning strategies and, at the same time, it is the base for the creation of other modified classifications. It has been found that when learning or communicating, strategies are usually not used separately, but combined together. It has been established that scholars most often single out four groups of learning strategies (cognitive, metacognitive, affective and communicative) in their classifications and, accordingly, each of them contains certain subgroups.*

*The article emphasizes the importance of constant analysis and updating of classifications to meet modern education requirements. It has been highlighted that understanding of the essence and classification of learning strategies will improve learning process and lead to the developing of innovative methods and approaches to foster foreign language competence during language instruction, as well as increase students' learning outcomes in foreign languages.*

**Key words:** *learning strategies, classification, foreign languages, teaching methods, learning process, modifications.*

**Вступ.** Навчання завжди було активним та невід'ємним елементом життя суспільства. У сучасному світі, де інформація швидко поширюється і стає все більш доступною завдяки глобалізації та технологічному прогресу, важливість ефективного навчання набуває ще більшого значення. Зокрема, у сучасних умовах світової інтеграції зростає значущість вивчення іноземних мов, як важливого інструменту комунікації. Відтак, підготовка майбутніх фахівців вимагає

перегляду підходів у цій сфері. Одним із ключових аспектів успішного навчання іноземних мов є розуміння та застосування відповідних стратегій навчання. Незважаючи на різноманітність методик викладання іноземних мов, головне завдання сьогодення полягає у впровадженні інноваційних підходів до підготовки фахівців, розвитку їх соціолінгвістичних та комунікативних навичок для забезпечення мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці та подальшої успішної реалізації набутих компетенцій.

Сутність стратегій навчання полягає у здатності студентів планувати, організовувати та контролювати навчальний процес з метою досягнення найкращого розуміння та засвоєння матеріалу. Ці стратегії є необхідними для активного залучення студентів до навчання та підвищення їхньої навчальної продуктивності. Дослідження показує, що студенти, які вивчають мову на різних рівнях, використовують стратегії, проте не усвідомлюють їх сутності й не можуть обрати ті, які з них є найбільш корисними в застосуванні.

Однак, вивчення стратегій навчання не обмежується лише їхнім описом та використанням. Воно також включає у себе класифікацію цих стратегій для більш глибокого розуміння їх різноманітності та впливу на процес навчання. Отже, питання визначення та застосування стратегій навчання в контексті вивчення та викладання іноземних мов є сучасним і важливим та вимагає глибокого аналізу. Відповідно, **метою статті** є дослідити сутність стратегій навчання; розглянути, які підходи існують до класифікації цих стратегій та їхніх різновидів; навести приклади стратегій навчання.

**Методологія та методи дослідження.** Варто відзначити, що дослідження стратегій навчання іноземних мов є актуальною проблемою як для національних, так і для зарубіжних дослідників. Методологія дослідження передбачає застосування комплексного підходу, який включає у себе теоретичний аналіз проблематики, синтез та аналіз різних джерел бібліографії, інтерпретацію загальнонаукових аспектів поняття «стратегії навчання». З точки зору методології, важливим є аналіз класифікацій стратегій навчання, які використовуються у дослідженнях науковців різних країн, а також виявлення та порівняння їх ефективності у контексті використання сучасних технологій в процесі навчання іноземних мов у ЗВО.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У науковій літературі знаходимо велику кількість праць присвячених дослідженню даного феномену. Для подальшого дослідження доцільно розглянути *поняття стратегії та стратегії навчання*. У загальноєвропейському розумінні термін «стратегія» – це дисциплінована та керована лінія поведінки з певними цілями, яку обирає індивід, щоб виконати

завдання, котре ставить собі сам, або з яким він стикається [2, с. 10]. Нині в педагогічній літературі немає єдиної думки щодо чіткого розмежування навчальних та комунікативних стратегій, оскільки стратегія може бути навчальною під час вивчення іноземної мови і водночас комунікативною під час використання мови у спілкуванні.

Однак, як свідчить аналіз джерельної бази немає єдиного погляду щодо тлумачення терміну «стратегії навчання» та структури згаданого феномена. Досліджуючи поняття «стратегії навчання» зауважуємо, що наявна велика кількість різних термінів, які мають схоже значення. У літературі стратегії навчання називаються «техніками», «тактиками», «потенційно свідомими планами», «свідомо використовуваними операціями», «навчальними, базовими, функціональними навичками», «пізнавальними здібностями», «стратегіями обробки мови», «процедурами вирішення проблем» [17, с. 7].

Часто цю невизначеність термінології різні автори аргументують спробою впорядковувати окремі терміни в ієрархічному порядку, тобто вони визначають стратегії навчання як загальний термін, який включає різні типи тактик.

Вагомий внесок у дослідження проблеми визначення сутності стратегій навчання та їх класифікації зробили П. Біммель, М. Будде, У. Рампійон, Дж. Рубін, Дж. О'Меллі, А. Чамот, Р. Оксфорд, І. Задоржна, Є. Іжко, О. Конотоп, Л. Морська та інші.

Один із перших дослідників у цій галузі Дж. Рубін [16] дав дуже широке визначення стратегій навчання мови «техніки або засоби, які студент може використовувати для отримання знань». Оксфорд [15, с. 175] визначила, що «стратегії навчання – це конкретні дії, поведінка або підходи, які сприяють розвитку мовної системи, що створює студент, і впливають на поліпшення його навчання та дають змогу зробити процес вивчення мови більш успішним (якісним), посильним та приємним».

Чамот [13] визначив, що стратегії навчання є поведінкою та думками, до яких студенти залучаються під час навчання, спрямовані на те, щоб впливати на процес кодування студента.

Моніка Будде [9] розглядає стратегії навчання як інструменти, які можуть бути використані для досягнення конкретної мети або проміжних цілей у формуванні необхідних навичок для застосування та передачі знань у відповідних ситуаціях та їх подальшого використання у самостійному навчанні.

Згідно з Є. Іжко стратегії навчання це запланована процедура, яка використовується для досягнення мети [3].

За твердженням Л. Морської [5] – стратегії навчання використовуються для презентації знання, структуризації і співвідношення

інформації в пам'яті; вони узагальнюють, трансформують, спрощують уявлення про інформовані явища, спрямовані на організацію знань і здійснюються у вигляді підсвідомих або неусвідомлюваних процесів.

Враховуючи позиції науковців щодо розуміння стратегій навчання, ми погоджуємося з визначенням, що стратегії навчання – це конкретний план здійснення діяльності чи послідовність операцій, у яких поєднуються різноманітні навчальні техніки, мета яких сприяти формуванню власного типу навчання та можливості конструювати самовідповідальність.

Беручи до уваги важливість вивчення іноземних мов в контексті сучасних змін вважаємо за доцільне зосередити увагу на аналізі стратегій навчання, які використовують в процесі вивчення іноземної мови.

Стратегія навчання мови – це мистецтво керування процесом оволодіння іноземною мовою, планування навчального курсу на підставі вивчення психологічних та фізіологічних особливостей студентів та застосування сучасних методів та способів, спрямованих на досягнення у студентів навичок та умінь використовувати іноземну мову відповідно до виявлених у них даних та стратегій оволодіння мовою. Якщо «стратегія навчання» використовується стосовно викладача, то «стратегія оволодіння» використовується стосовно студента.

Отже, в процесі навчання іноземних мов роль викладача набуває іншого змісту: він не тільки навчає мови, а й викладає стратегії навчання, що вносять гнучкість у навчальний процес. Наукові розвідки досліджуваного нами феномену дають підстави стверджувати, що проблеми класифікації стратегій навчання мови цікавили багатьох учених [8; 13; 15; 16].

Оксфорд Р. поділяє стратегії навчання (за класифікацією О'Меллі та Шамот) на *прямі*, які безпосередньо стосуються цільової мови та *непрямі* стратегії, які забезпечують непряму підтримку вивчення мови через уміння зосередитися, служать засобом мотивації вчення, або відображають бажання отримувати інформацію, вміння відбирати навчальний матеріал відповідно до своїх цілей, вміння та бажання співпрацювати з викладачем та іншими студентами в групі й співпереживати, задавати питання, брати участь у навчальних бесідах, планувати свою діяльність, оцінювати результати, пошук можливостей, контроль занепокоєння та інші засоби [15, с. 151]. Відповідно ці дві категорії дослідниця поділяє на шість груп, відносячи до прямих навчальних стратегій: стратегії запам'ятовування, когнітивні та компенсаційні стратегії навчання. До непрямих навчальних стратегій належать: афективні стратегії, соціальні та метакогнітивні стратегії навчання.



Усі **прямі стратегії** включають розумову обробку мови. *Стратегії запам'ятовування* допомагають зберігати, знаходити та пригадувати інформацію, використовуючи методи, що сприяють покращенню пам'яті. Це може включати мнемотехнічні засоби, абрєвіатури, рими, візуальні уявлення, рухи тощо. Принципом стратегій запам'ятовування є сенс (значення), усі кроки, які з ними пов'язані мають бути особисто значущими для студента, щоб змусити стратегії працювати. Приклад стратегії пам'яті: «Я використовую нові англійські слова в реченні, отже я їх можу запам'ятати (чи просто пам'ятаю)» [15, с. 294]. У цій категорії є чотири підгрупи стратегій: створення ментальних зв'язків, застосування зображень і звуку, рецензування та використання дій. Кожна підгрупа має різні підходи/конкретні стратегії, які допомагають студентам навчатися краще. Використання стратегії запам'ятовування найчастіше застосовується на початку процесу вивчення мови.

*Когнітивні стратегії навчання* використовуються для роботи з мовою через обдумування, прийняття інформації, обробку і зберігання інформації. Вони дають змогу студентові використовувати мову рецептивно та продуктивно. Когнітивні стратегії мають єдину спільну функцію: маніпулювання або перетворення цільової мови (іноземна мова, яка вивчається студентом). У межах цієї категорії виокремлюють різні підходи, однак спільною функцією є маніпулювання або перетворення цільової мови студентом. Прикладом когнітивних стратегій є «Я намагаюся говорити як носії англійської мови» [15, с. 295]. Існує чотири підгрупи когнітивних стратегій: практика, отримання та надсилання повідомлень, аналіз і міркування, а також створення структури для отримання і відтворення інформації. Кожна підгрупа характеризується різними підходами та особливими стратегіями. Студенти (дорослі) зазвичай використовують стратегії аналізу та міркування для розуміння значення та вираження цільової мови.

*Компенсаційні стратегії* дають змогу здійснювати комунікацію незважаючи на помилки у мовленні. Вони можуть включати вигадкування контексту або використання, наприклад, синонімів. Надолужити неадекватний рівень знань з граматики, а особливо словниковий запас, є метою стратегій компенсації. Приклад стратегії компенсації полягає в тому, щоб «розуміти незнайоме англійське слово, я роблю припущення» [15, с. 295]. Розумне здогадування під час слухання та читання, а також подолання обмежень у спілкуванні та письмі – це дві підгрупи стратегії компенсації. У двох підгрупах існує десять підходів/конкретних стратегій.

За Р. Оксфорд [15], **непрямими стратегіями** є метакогнітивні, афективні та соціальні стратегії.

*Метакогнітивні стратегії навчання* це дії, які виходять за межі суто когнітивних функцій, виступають як механізми контролю над процесом навчання [15, с. 137]. Вони включають планування, спостереження, підготовку та оцінку процесу навчання (підбір навчальних матеріалів, моніторинг власних помилок та самооцінка). Прикладом метакогнітивних стратегій є «Я звертаю увагу, коли хтось говорить англійською». У межах метакогнітивних стратегій є три підгрупи стратегій: центрування навчання полягає в тому, щоб сконцентрувати увагу на студентові і спрямувати її на певну мовленнєву діяльність або навички. Організація та планування навчання допомагає студентам організуватися таким чином, аби максимально використовувати їхню енергію та зусилля, а оцінювання навчання допомагає студентам виявляти помилки та оцінювати власний прогрес.

*Афективні стратегії* стосуються емоційності, ставлення до навчання, мотивації та цінностей студентів, допомагають контролювати емоції і стосуються здатності особи сприймати свій настрій та почуття. За твердженнями Р. Оксфорд [15] саме за допомогою афективних стратегій студенти, можуть отримати контроль над вищезгаданими факторами. На думку авторки ті, хто демонструє хороші результати у вивченні мови, часто вміють контролювати свої емоції та ставлення до навчання. Прикладом афективної стратегії є: «Я заохочую себе говорити англійською, навіть коли боюся зробити помилку» [15, с. 296]. Ці стратегії включають зниження тривоги, самозаохочення та контроль емоційного стану.

*До соціальних стратегій* можна віднести, наприклад, здатність людини просити допомогу, взаємодіяти з носіями мови або досліджувати культурні та суспільні норми. Соціальні стратегії стосуються спілкування студента з носіями цільової мови. Прикладом соціальної стратегії є «Я намагаюся дізнатися про культуру англійських людей» [15, с. 296]. Існує три підгрупи соціальних стратегій, і кожна підгрупа складається з двох конкретних стратегій. До трьох підгруп цих стратегій належать уміння: задавати запитання, співпрацювати з іншими та співпереживати. З усіх трьох, уміння задавати запитання є найкориснішим та найважливішим у вивченні мови, що під час комунікації викликає реакцію співрозмовника, демонструючи його зацікавленість і залученість. Співпраця з іншими усуває конкуренцію та сприяє формуванню командного духу. Співпереживання означає поставити себе на місце когось іншого, щоб зрозуміти точку зору цієї людини. Студенти можуть використовувати соціальні стратегії для розвитку культури розуміння та кращого усвідомлення думки чи почуття інших.

Дослідники У. Рампійон та П. Біммель [8] також виокремлюють дві групи навчальних стратегій: **прямі (когнітивні) та непрямі**

**стратегії.** За твердженнями науковців прямі (когнітивні) стратегії безпосередньо стосуються навчального матеріалу, а непрямі стратегії стосуються способу навчання (коли?, що?, де?, як?), почуттів, пов'язаних з навчанням (афективні стратегії) та соціально поведінкових аспектів (соціальні стратегії) [8, с. 64].

За У. Рампійон [8] прямі (когнітивні) стратегії поділяються на: а) стратегії запам'ятовування та б) стратегії вивчення мови. *Стратегії запам'ятовування включають такі вміння як створення ментальних карт (формування словосполучень, асоціацію з попередніми знаннями, створення або комбінування контекстів), використання зображень та звуків (малюнки, словники, допоміжні слова, фонетичні співвідношення), регулярне та заплановане повторення (використання словникових карток), риторичні дії (вимовляння слів та виразів з використанням акторської майстерності).*

*Стратегії вивчення мови включають такі вміння: структурування (позначення, створення нотаток, планування, підсумовування), аналіз (аналіз слів та виразів, порівняння мов, використання знань рідної мови, виявлення подібностей, застосування правил), практика (розпізнавання та використання сталих виразів), використання допоміжних засобів (словника).*

До **непрямих стратегій** навчання У. Рампійон [8] відносить а) стратегії регулювання власного навчання, б) афективні стратегії навчання, в) соціальні стратегії навчання, г) стратегії використання мови.

*До стратегій регулювання власного навчання належать такі вміння: концентрація на власному навчанні (абстрагування від усього, що заважає навчанню та намагання зосередитися на головному), організація та планування власного навчання (визначення особистих навчальних цілей, уточнення намірів та визначення способів навчання), моніторинг та оцінка власного навчання (стеження за процесом навчання, контроль досягнення навчальних цілей, висновки для подальшого навчання).*

*До афективних стратегій навчання належать уміння: розуміння та вираження почуттів (відслідковування біологічних сигналів тіла, використання чек-листа, ведення навчального щоденника, обговорення почуттів), зниження стресу (релаксація, прослуховування музики, сміх), підбадьорювання себе (втішання та заохочення).*

*До соціальних стратегій навчання належать такі вміння: поставити запитання (просити пояснення, запитувати, чи правильно сказані мовні вислови, просити виправити), співпрацювати з іншими (навчання разом з одногрупниками, шукати й отримувати допомогу від кваліфікованих носіїв мови), співчувати іншим (розуміння та сприйняття чужої культури).*

До стратегій використання мови належать такі вміння: застосування попередніх знань (формулювання та перевірка гіпотез, вгадування значень на основі мовних вказівок, виведення значень з контексту), компенсаційні стратегії (перехід до рідної мови, просить допомогу (як сказати це іноземною мовою?), використання жестів та міміки, уникання певних тем у розмові, зміна теми, використання описів та синонімів, тощо) [8, с. 64–66].

Узагальнюючи результати аналізу наукових праць можемо стверджувати, що науковці брали за основу класифікацію запропоновану Р. Оксфорд і частково її модифікували й класифікували стратегії навчання за різними критеріями [8; 18]. Конкретна стратегія не завжди може бути віднесена до класифікації, оскільки «функція стратегії завжди залежить від наміру, який студент асоціює з її застосуванням» [12, с. 128]. Насправді під час навчання або спілкування стратегії зазвичай не використовуються окремо, а поєднуються разом [18].

Таким чином, можна стверджувати, що здебільшого автори С. Чудак [10], В. Янікова [11], П. Біммель [8], С. Бальвер [18] у своїх класифікаціях виокремлюють чотири групи стратегій навчання: когнітивні, метакогнітивні, афективні та комунікаційні. Відповідно, кожна з них містить певні підгрупи.

**Когнітивні стратегії навчання** (стратегії запам'ятовування, елаборації, трансформації) базуються на когнітивних процесах, таких як сприйняття, мислення, пам'ять і розв'язання проблем, та спрямовані на покращення ефективності, продуктивності процесу навчання й на пряму роботу з мовним матеріалом. **Афективні стратегії навчання** спрямовані на управління емоціями під час вивчення іноземної мови. **Соціальні стратегії навчання** спрямовані на співпрацю з іншими. **Метакогнітивні стратегії навчання** спрямовані на планування власного процесу навчання, визначення успішного виконання завдань і включають планування, контроль та регулювання.

Педагоги повинні використовувати навчальні методи, які допоможуть студентам ефективно освоювати стратегії навчання, що найкраще підходять для кожного з них. Ці методи застосовуються як на заняттях, так і під час індивідуальної роботи з мовою. Це в свою чергу сприяє розвитку їхньої здатності до самостійного навчання. Оскільки процес навчання має стимулювати активну навчальну діяльність студентів та свідому оцінку їхньої мовленнєвої поведінки, важливо створювати сприятливі умови для цього.

**Висновки з дослідження.** У статті було проведено аналіз сутності навчальних стратегій та різних підходів до їх класифікації. Сутність стратегій навчання полягає в оптимізації процесу навчання та покращенні розуміння, засвоєння та використання знань, які спрямовані

на досягнення певних навчальних цілей та розвиток навчальних навичок. Стратегії навчання дають змогу студентам краще керувати своїм навчанням, ефективно трансформувати інформацію у знання та розвивати навички самостійного навчання.

У нашому дослідженні виявлено, що значна кількість термінів та класифікацій стратегій навчання по-різному використовуються науковцями, що призводить як до термінологічних, так і до концептуальних особливостей.

Класифікація стратегій навчання відіграє важливу роль у їх систематизації, що полегшує розуміння та використання цих стратегій в освітній практиці. Вона допомагає студентам та викладачам добирати відповідні стратегії для конкретних навчальних завдань та ситуацій.

Значної популярності набула класифікація Р. Оксфорд [15], яка використовується в багатьох дослідженнях і є основою для створення інших модифікованих класифікацій.

Сучасні дослідження вказують на ретроспективний аналіз та подальший розвиток класифікацій навчальних стратегій. Відповідно, виникає потреба у більш системному підході до класифікації стратегій навчання за різними критеріями з метою їх застосування у навчальному процесі відповідно до сучасних вимог освітнього процесу та виокремленні саме тих стратегій, які сприятимуть покращенню ефективності вивчення іноземної мови та допоможуть студентам досягти навчальних цілей.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Задорожна І. П. Структура та зміст навчально-стратегічної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2013. Вип. 22. С. 125–133.
2. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. Київ, 2005. С. 10–18.
3. Іжко Є. С. Стратегії автономного навчання як методична основа вивчення іноземних мов. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Філологічні науки*. 2013. № 186 (2). С. 212–218.
4. Князян М. О. Дидактизація як база інноватизації навчання іноземних мов у європейському союзі та Україні. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2012. № 11–12. С. 175–180.
5. Морська Л. І. Сутність і визначення комунікативних стратегій у професійному дискурсі. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2012. № 3. С. 67–74.
6. Семенишин І. Є. Стратегії навчання у вивченні англійської мови як методична проблема. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2011. № 2. С. 156–159.
7. Глумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/strateghiya> (дата звернення: 13.08.2023).

8. Bimmel P., Rampillon U. Lernautonomie und Lernstrategien. München : Langenscheidt, 2000.
9. Budde M. Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. Kassel: Kassel University Press, 2012. URL: <https://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-260-1.volltext.frei.pdf> (дата звернення: 20.08.2023).
10. Chudak S. Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien. Frankfurt am Main ua: PETER LANG Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2007.
11. Janíková V. Bartoňová, M. Výuka němčiny u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, Brno, Masarykova Univerzita, 2003.
12. Neuner-Anfindsen S. Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2005.
13. O'Malley J., Chamot, A. Learning strategies in second language acquisition. C.U.P., 1990.
14. Oxford R. L. Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. TESOL Journal. 1992/93. № 2. P. 18–22.
15. Oxford R. L. Language learning strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, 1990. 342 p.
16. Rubin J. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In: Wenden, A., Rubin, J. (eds.): Learner strategies in language learning. Prentice-Hall 1987. P. 15–30.
17. Wenden A. Conceptual background and utility. In: Wenden, A./ Rubin, J. (eds.): Learner strategies in language learning. Prentice-Hall, 1987. P. 3–13.
18. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? / S. Ballweg et al. München : Goethe Institut, 2013.

**Олена Охріменко,**  
кандидат філологічних наук,  
старший викладач кафедри сучасних європейських мов  
факультету міжнародної торгівлі та права,  
Державний торговельно-економічний університет  
<https://orcid.org/0000-0002-4428-8777>  
м. Київ, Україна

## **Методика формування професійно-орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні**

### **Methodology of professionally oriented competence formation in dialogic speech**

***Анотація.** У сучасному суспільстві володіння професійною іноземною мовою набуває все більшого значення. Соціально-економічні зміни в Україні призводять до розширення простору комунікації, що сприяє посиленню міжнародної співпраці.*

*Підготовка висококваліфікованих фахівців у різних галузях діяльності має відбуватися з урахуванням загальноєвропейських тенденцій, зокрема за умови інтеграції України у Європу.*

*Знання професійно-орієнтованої іноземної мови необхідне всім фахівцям усіх сфер життєдіяльності, адже в умовах глобалізації змінюються соціально-трудові відносини і стан ринку праці. Розширення та поглиблення співпраці, розвиток зв'язків з іноземними партнерами потребують спілкування іноземною мовою на міжнародному рівні.*

*Студенти повинні знати професійну лексику, вміти виступати на ділових переговорах та зустрічах, мають поводитись належним чином у певних професійних ситуаціях, реагувати на складні питання, сприймати точку зору співрозмовника, пристосовуватися до змін, які відбуваються під час діалогу, виконувати низку функцій, в залежності від виду діалогу та використовувати професійні кліше іноземною мовою.*

*Крім того, сучасний стан ринку праці висуває складні завдання щодо більш ефективного міжнародного спілкування та обміну досвідом, збільшення мобільності, легшого доступу до інформації та більш глибокого взаєморозуміння під час ведення професійного діалогічного мовлення.*

*Сучасна професія передбачає не лише реалізацію класичних методів, але й підлаштування до умов сучасного соціуму. Міжгалузеве партнерство та співпраця, ведення переговорів та супровідної ділової документації вимагає володіння професійною компетентністю іноземною мовою, без чого неможливе ведення ділового спілкування.*

*Отже, у процесі навчання майбутніх фахівців слід приділяти особливу увагу іноземним реплікам, подальшому удосконавленню у побудові діалогів, фор-*



муванню лаконічних іноземних професійних висловлювань, послідовності у викладенні думок.

**Ключові слова:** методика, професійно-орієнтована, компетентності, діалогічне мовлення, майбутні фахівці, комунікація, професійна ситуація.

**Summary.** *In modern society, mastering a professional foreign language is becoming more and more important. Socio-economic changes in Ukraine lead to the expansion of the space of communication, which contributes to the strengthening of international cooperation.*

*The training of highly qualified specialists in various fields of activity should take into account general European trends, in particular, under the condition of Ukraine's integration into Europe.*

*Knowledge of a professionally oriented foreign language is necessary for all specialists from all spheres of life, because social and labor relations and the state of the labor market are changing under the conditions of globalization. Expansion and deepening of cooperation, development of relations with foreign partners require communication in a foreign language at the international level.*

*Students must be able to distinguish professional vocabulary, speak at official negotiations, business meetings, behave accordingly in typical professional situations, respond to complex messages, perceive the point of view of the interlocutor, adapt to changes that occur during the dialogue, perform a number of functions, depending on type of dialogue, flexibly using foreign language professional clichés.*

*In addition, the current state of the labor market poses complex challenges for more effective international communication and exchange of experience, increased mobility, easier access to information and deeper mutual understanding during professional dialogic speech.*

*The modern profession involves not only the implementation of classical methods, but also construction and reconstruction in accordance with the conditions of modern society. Cross-industry partnership and cooperation, conducting negotiations and accompanying business documentation requires the possession of foreign professional competence, without which conducting business communication is impossible.*

*Therefore, in the process of training future specialists, special attention should be paid to foreign replicas, overcoming difficulties in constructing dialogues, forming laconic foreign professional expressions, consistency in expressing opinions.*

**Key words:** *methodology, professionally oriented, competences, dialogic speech, future professionals, communication, professional situation.*

**Вступ.** Для формування у майбутніх фахівців успішної та ефективною компетентності професійного діалогічного мовлення – важливим є вирішення питання змісту та відбору навчального матеріалу для формування мовної професійно-орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх спеціалістів та його організації в систему.

Цєю проблемою займалися вітчизняні та зарубіжні науковці І. Л. Бім, Л. В. Бондар, Дж. Браун, Н. Брігер, В. А. Бухбіндер, М. Л. Вайсбурд,

Н. І. Гез, Р. Гейрнс, Г. А. Гринюк, Ю. М. Кажан, С. Е. Кіржнер, С. П. Кожушко, С. С. Коломієць, Б. А. Лапідус, Р. Хьюз та ін.

Формування іноземної професійно-орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх спеціалістів відбувається в процесі навчання. Методика навчання іноземної мови є сукупністю того, що студент повинен засвоїти у процесі навчання. Компоненти змісту навчання визначаються у відповідності до комунікативних цілей і тем, а також мовленнєвих навчок й умінь аудіювання, говоріння, читання, письма в професійній іноземній мові, побудови комунікативних відносин, орієнтації у професійних комунікативних ситуаціях, вправ для їх розвитку та відповідні знання, навички і вміння оперування мовним матеріалом (навички вживання лексики, граматики).

Під час ситуативного моделювання, зміст навчання зосереджено на побудові професійно-орієнтованої комунікативної ситуації (передусім свідоме моделювання явищ, що вивчаються) [3, с. 198]. У навчальному процесі при застосуванні ситуативного моделювання виникає проблема, оскільки навчання є завжди процесом спрямованим, а ситуативне моделювання може мати декілька варіантів. Тому застосування цієї технології під час професійно-орієнтованого навчання іноземній мові вимагає від викладача підпорядкування ситуативного моделювання визначеній меті.

Головною ціллю використання ситуативного моделювання є засвоєння програмного матеріалу з метою формування та розуміння висловлювань, які відповідають рівню студента в межах програми освіти.

Позаяк, ситуативне навчання спрямоване на появу у студентів майбутніх професійних якостей, створення атмосфери співробітництва, взаємодії, розвитку комунікативних здібностей особистості.

Моделювання таких комунікативних ситуацій дає змогу студентам виявити свою творчу індивідуальність, вдосконалити комунікативні та організаційні здібності [1, с. 55], навчає тактовно спілкуватися один з одним, критично мислити, приймати обґрунтовані рішення, що будуть важливими для майбутньої професійної діяльності. А також важливим фактором є те, що до роботи залучаються всі учасники навчального процесу.

Принцип професійного навчання іноземній мові передбачає залучення студентів до їх майбутньої професії, усвідомлення її особливостей і специфіки, а тим самим формування навичок та умінь ведення мовленнєвої діяльності згідно орієнтації в ситуаціях професійного спілкування.

Для того щоб відібрати навчальний матеріал необхідно визначити критерії, за якими здійснюється мета навчання; вимоги типової та робочої програм з іноземної мови для професійного спілкування;

умови та професійно-орієнтовану спрямованість організації навчального процесу; врахування аудиторної організації навчального процесу, що зумовлює виокремлення навчального матеріалу [8, с. 151].

Отже, зміст навчального матеріалу з іноземної мови повинен відповідати якісним та кількісним критеріям.

**Методологія та методи дослідження.** Методика формування іноземної професійно-орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх спеціалістів визначається через теоретичні та емпіричні методи; через аналіз наукової та методичної літератури з методики викладання іноземних мов, вироблення теоретичних засад та концептуальних підходів до опрацювання програмного матеріалу; аналіз навчальних програм і підручників з іноземної мови з метою їх відповідності сучасним цілям та завданням; моделювання навчального процесу з використанням комплексу вправ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** До методичних критеріїв відбору навчального матеріалу відносяться автентичність, врахування професійної спрямованості навчання, створення умов для самостійної роботи студентів, залучення студентів у професійне спілкування; пізнавальну цінність, новизну, поєднання різних форм роботи, посилення мотивації в навчальному процесі.

Критерій автентичності це відбір навчального матеріалу, що максимально наближений до мови-оригіналу [11]. Зараз зростає зацікавленість автентичним текстом, що створений носієм мови. Такі тексти мають переваги у навчанні професійного діалогічного мовлення тому, що відображають функціонування мови в професійному діалогічному мовленні; відрізняються тематикою; викликають професійний інтерес у студентів; стимулюють комунікативні процеси; готують до сприйняття професійного діалогічного мовлення в автентичному середовищі; є оптимальним засобом знайомства з професійним середовищем.

У методичній літературі, однак, не існує єдиної думки про те, що вважати автентичним текстом у навчанні іноземної мови професійного спрямування. Багато дослідників вважає автентичними тільки тексти, що не призначаються авторами для використання в навчальних цілях [10]. В інших джерелах ми знаходимо думку, що методична обробка текстів допустима, оскільки справді автентичні тексти занадто складні для навчання професійно-орієнтованої іноземної мови [4]. Багато авторів не заперечують можливості створення текстів авторами підручників зі збереженням автентичних властивостей мовного матеріалу [5].

Сьогодні застосування автентичних текстів є доступним завдяки застосуванню інформаційних технологій і розвитку контактів

між країнами Європейського Союзу, що позитивно відбивається на застосуванні їх під час навчання іноземної мови. Ефективність застосування автентичних текстів під час формування англійської професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності підвищується завдяки технології ситуативного моделювання. Автентичність навчального матеріалу забезпечується через відбір текстів, що дають мовну опору для створення власних висловлювань за зразком [3, с. 85].

Критерій автентичності також передбачає добір навчального матеріалу, що моделює професійну діяльність фахівців, а також відповідність відібраного матеріалу стилям та особливостям їхнього професійного мовлення.

Автентичні матеріали відіграють важливу роль у формуванні всіх видів мовленнєвої діяльності, зокрема у професійно-орієнтованому діалогічному мовленні [2, с. 102]. Використання таких матеріалів дозволяє реалізувати комунікативну, освітню, розвиваючу мету навчання іноземної мови професійного спрямування і слугує сильним мотиваційним фактором мовлення.

Під час відбору текстів для навчальних цілей пріоритет повинен надаватися саме автентичним текстам [11, с. 65].

Коли формується іноземна професійна компетентність в діалогічному мовленні майбутніх фахівців, автентичний текст стає орієнтованим текстом, створеним носіями мови в процесі професійного спілкування, стилістично якісний текст, який при використанні в усній формі передбачає дотримання правил професійного діалогічного мовлення. Неадаптовані тексти та ситуативне моделювання може найбільш точно дати уявлення про правила і умови професійної діяльності зарубіжних колег. Через автентичні матеріали майбутні фахівці розширюють свій світогляд і отримують більше професійних знань.

Критерій надання творчо-інноваційного характеру навчання надає можливість творчості у процесі засвоєння нових знань, формування пізнавальних інтересів і творчого мислення [4] за рахунок створення проблемної ситуації й управління пошуком рішення проблеми. Усвідомлення і вирішення проблемних питань відображених у професійно-орієнтованих ситуаціях відбувається за рахунок оптимальної самостійності студентів, але під загальним керівництвом викладача в умовах спільної взаємодії.

Критерії тематичності полягають в обмеженні відбору матеріалів через певні теми, які опрацьовуються на заняттях з іноземної мови та мають професійно-орієнтовану спрямованість [1, с. 50].

Усі обрані тексти повинні відповідати темам та ситуаціям, зазначеним у програмних документах і навчальних планах підготовки студентів.

Критерій ситуативності [3, с. 72] передбачає оволодіння моделями професійно-орієнтованої комунікативної поведінки в навчальних умовах на основі ситуацій реальної професійно-комунікативної діяльності. Ситуативне навчання передбачає залучення студентів до певної професійно орієнтованої ситуації, де вони можуть знаходити практичне застосування своїх знань, навичок і вмінь.

В основі цієї методики лежить технологія ситуативного моделювання [10] – створення конкретних професійно-орієнтованих ситуацій, у яких засвоєння матеріалу відбувається під час взаємодії, прийняття особистого рішення з метою вирішення проблеми.

У цьому випадку мовлення як процес спілкування, в якому комуніканти користуються додатковими немовними засобами, які полегшують досягнення взаєморозуміння завдяки жестам, міміці, рухам тощо. Мовні і немовні знаки поєднуються у спілкуванні, доповнюючи чи замінюючи один одного, що є можливим у певній ситуації.

Професійно-орієнтована комунікативно-мовленнєва ситуація – це динамічна система взаємодіючих конкретних факторів об'єктивного і суб'єктивного планів, які залучають фахівця до професійного спілкування і визначають його поведінку в межах одного акту професійного спілкування [7].

Професійно-орієнтована комунікативна ситуація включає п'ять чинників: обставини дійсності; відносини між комунікантами; мовленнєві стимули; мовленнєві наміри; реалізацію самого акту спілкування.

Наприклад, «Socializing in business environment of administrative manager». You are the employer interested in organization of international educational workshop and you meet the person (well-known foreign expert) who can provide the seminar. You ask an expert about work conditions and all the needed supplies. He answers the questions and makes the employer interested in his/her candidacy. A same:

1. Обставини дійсності, в яких відбувається комунікація: робоче приміщення міжнародної організації або роботодавця та зарубіжного експерта.

2. Відносини між комунікантами: офіційно-ділові відносини із відкритим та ввічливо-доброзичливим ставленням комунікантів один до одного.

3. Мовленнєві стимули: роботодавець має знайти зарубіжного експерта для проведення семінару; кандидат має отримати посаду лектора семінару.

4. Мовленнєві наміри: з'ясувати, чи підходить наявна кандидатура для проведення визначеного заходу; чи потрібно переконати роботодавця у тому, що Ви найкращий із можливих кандидатів на проведення семінару.

5. Реалізація акту спілкування, що відбувається під час професійної комунікативної ситуації, доводиться змінювати логіку розмови, підключати різноманітні стратегії відповідно до мети діалогу. Успішність діалогічного мовлення залежить від відібраних професійних ситуацій і розуміння учасниками спілкування завдань і мети комунікативної ситуації. Під час комунікації, зазвичай, ставлять запитання різних типів; логічно, послідовно відповідають на поставлені запитання, використовують різні розповсюджені структури, кліше, розмовні звороти у процесі спілкування.

Спираючись на думку В. В. Черниш, характер комунікативної ситуації і діалогічних єдностей залежать від таких ситуативних чинників як: внутрішній контакт між співрозмовниками, цілі спілкування, наявність субординації та дотримання дистанції між учасниками спілкування за ступенем інформованості, посадою, статусом тощо [3, с. 65].

У комплексі вправ для формування іноземної професійно-орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні надають можливі варіанти вирішення завдання, що забезпечує комунікативну гнучкість, готує майбутніх фахівців до спілкування в реальних професійних ситуаціях за допомогою технології ситуативного моделювання.

Психологічні критерії відбору навчального матеріалу – відповідність віковим особливостям, відповідність інтересам та особливостям сприйняття майбутніх спеціалістів.

Студентський період – це становлення особистості, саме у цьому віці найбільш інтенсивно відбувається процес збереження отриманих знань з їх подальшим проектуванням на професійну діяльність. Більшість студентів беруть участь у академічних програмах або працюють за фахом. Майбутній фахівець повинен мислити системно та креативно, володіти мовленнєвими навичками, бути здатним критично оцінювати стан проблем та вирішувати складні завдання, тобто повинен уміти нестандартно мислити і володіти професійною компетентністю на високому рівні.

Серед дидактичних критеріїв відбору навчального матеріалу значущим є матеріал для формування і розвитку особистості [8, с. 168].

Навчання тісно пов'язане із освітньою програмою та спрямоване на гуманізацію навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти, а також значення має формування у майбутніх професіоналів не лише загальних знань, але й принципів самостійної роботи та самовиховання.

Важливого значення набуває посилення мотивації в організації навчального процесу, адже однією з найгостріших теоретичних і методологічних проблем мотивації навчання є формування пізнавальних потреб студентів [4, с. 75]. У свою чергу мотиви у навчанні комунікативному мовленню виникають, розвиваються і формуються на основі потреб. А отже, виокремлення потреб майбутніх фахівців, дослідження мотиваційних сфер, без вивчення мотивів є недоцільним, оскільки потреби, мотиви і цілі навчання взаємозв'язані. Соціальні мотиви формують у майбутніх спеціалістів почуття обов'язку, яке спонукає їх отримати вищу освіту для того, щоб бути фахівцем у певній галузі, повноцінною особистістю для своєї держави та родини.

П. М. Якобсон вважає навчальні мотиви позитивними, тому що вони спрямовують майбутніх фахівців на навчання, на успіх, додають терпіння, наполегливості та сил долати труднощі і дозволяють досягнути значних результатів [7, с. 146], а саме відчують потребу в знаннях, бажання дізнатися нову професійну інформацію, отримують задоволення від збагачення своїх професійних знань, умінь та навичок.

Серед дидактичних критеріїв відбору виділяємо також достатність навчального матеріалу. Відповідність змісту, формі і методам навчального матеріалу віковим особливостям і розумовим можливостям студентів є передумовою успішного й ефективного навчання діалогічного мовлення.

Критерій відбору навчального матеріалу є реалізацією принципу необхідності і доступності, він обумовлюється відбором навчального матеріалу певного змісту з погляду його кількісного вираження. Обсяг навчального матеріалу на певному етапі вивчення іноземної мови встановлюється нормативними документами (робоча навчальна, програма дисципліни, навчальний план), діючими у закладі освіти.

Можна визначити послідовний план побудови дій з відбору навчального матеріалу: виокремлення актуальних тем професійного діалогічного мовлення майбутніх фахівців; визначення сукупності типових професійних ролей відповідно до обраної тематики; підбір відповідних професійно-орієнтованих комунікативно-мовленнєвих ситуацій; визначення характерних параметрів висловлювань (послідовність, структура, особливості та ін.); виділення переліку мовленнєвих дій, що забезпечують реалізацію професійно-орієнтованого спілкування у типових ситуаціях; вибір мовних і мовленнєвих засобів для типових ситуацій шляхом аналізу фахової літератури та реальних актів професійного спілкування; упорядкування та систематизація сукупності професійно-орієнтованих ситуацій.



**Висновки з дослідження.** В майбутніх фахівців слід формувати вміння вести діалог, адже саме така комунікація необхідна для забезпечення їх повсякденної професійної діяльності, організації переговорів, обміну інформацією задля спільних домовленостей та прийняття узгоджених рішень. Отже, для повноцінного та ефективного спілкування майбутні спеціалісти повинні мати достатній рівень сформованості знань, умінь та навичок діалогічного мовлення. Крім того, вимогою до майбутніх фахівців є комунікабельність, вміння працювати з партнерами та оптимальна взаємодія з колегами, підлеглими, вищими керівниками.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ. Київ, Інкос, 2005. 101 с.
2. Горелова Л. М. Формування англomовної лексичної компетенції у студентів-економістів. *Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогічні науки. 2008. Т. 97, вип. 84. С. 101–104.
3. Дьячкова Я. О. Формування професійно спрямованої англomовної компетентності у говорінні майбутніх правознавців. Дис. канд. пед. Наук. Київ, 2014. 221 с.
4. Медведчук А. В. Відбір та організація матеріалу для формування англomовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності. *Вісник Національного авіаційного університету. Педагогіка. Психологія. Національний авіаційний університет*. Київ, 2018. Вип. 1 (12). 114 с. С. 67–72.
5. Павленко В. В. Методи проблемного навчання. Нові технології навчання. 2014. Вип. 81. С. 75–79.
6. Технологія відбору навчальних матеріалів з метою організації навчання майбутніх філологів писемного двостороннього перекладу. *Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2011. № 3. С. 150–152.
7. Abbot G., Wingard P. *The Teaching of English as an International Language. A Practical Guide*. London: Collins, 1981.
8. Bachman L. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford. Oxford Univ. Press, 1990. 408 p
9. Byrne D. *Teaching Oral English*. London: Longman, 1986. 140 p.
10. Harmer J. *How to Teach English*. Essex: Longman, 1998.
11. Lewis M., Hill J. *Source Book for Teaching English as a Foreign Language*. London: Heinemann, 1991. 135 p.

**Тетяна Разуменко,**

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри англійської філології,

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

<https://orcid.org/0000-0002-0682-3812>

м. Харків, Україна

## **Інтерактив для формування іншомовної компетентності особистості**

### **Interaction for the formation of another language competence of personality**

**Анотація.** У статті автор розкрив роль, значення і перспективи використання інтерактивів для формування іншомовної компетентності особистості. Автором зазначено, що аналіз масиву джерел у відкритому доступі засвідчив про відсутність системного дослідження використання інтерактивів для формування іншомовної компетентності. Актуальність теми визначена реаліями провадженого в Україні воєнного стану, що стало причиною поширення дистанційної форми освіти, змішаного навчання. Автор зазначив, що іншомовна компетентність особистості відіграє важливу роль в полікультурному вихованні, реалізації цілей євроінтеграції національної освіти, формуванні мовної культури особистості. Мета статті: розкрити методичний потенціал використання інтерактивів для формування іншомовної компетентності особистості. Узагальнено такі результати. Авторка зазначила, що для формування іншомовної компетентності використання інтерактивів сприяє реалізації принципу педагогічного партнерства усіх учасників освітнього процесу. Цей принцип відносно новий для української освіти, традиційний для американської і європейських освітніх систем. Інтерактив як елемент методики вивчення іноземної мови має потужний мотиваційний потенціал. У статті розкрито ключові методичні поради щодо використання інтерактивів під час вивчення іноземної мови у закладах вищої педагогічної освіти: *hot summary, reflexive circle, interview, round table, project, expert groups, dozens of questions, excursion chainstory, інші*. Спільною тезою, яка об'єднує методичні аспекти цих інтерактивів автором визначено так: зосередження на конкретній проблемі, орієнтування на кооперацію і партнерство, відмова від формального контролю та оцінки; активізації групової комунікативної діяльності; психологічно комфортні умови навчання. Перспективами подальшої розробки теми авторка бачить розроблення методичних чеклістів для педагогів-початківців щодо використання інтерактиву під час формування іншомовної компетентності особистості (залежно від різних рівнів освіти, рівня мовної підготовки здобувачів).

**Ключові слова:** особистість, мовна освіта, іноземна компетентність, іноземна філологія, інтерактивні методи навчання.

**Summary.** In the article, the author revealed the role, significance and prospects of using interactives for the formation of foreign language competence of an individual. The author stated that the analysis of an array of sources in open access testified to the lack of a systematic study of the use of interactives for the formation of foreign language competence. The topicality of the topic is determined by the realities of the martial law in Ukraine, which became the reason for the spread of distance education, mixed education. The author noted that the foreign language competence of an individual plays an important role in multicultural education, the realization of the goals of European integration of national education, and the formation of the linguistic culture of an individual. The purpose of the article: to reveal the methodological potential of using interactives for the formation of a person's foreign language competence. The following results are summarized. The author noted that for the formation of foreign language competence, the use of interactives contributes to the implementation of the principle of pedagogical partnership of all participants in the educational process. This principle is relatively new for Ukrainian education, traditional for American and European educational systems. Interactive as an element of foreign language learning methodology has a powerful motivational potential. The article reveals key methodical tips on the use of interactives when learning a foreign language in institutions of higher pedagogical education: hot summary, reflexive circle, interview, round table, project, expert groups, dozens of questions, excursion chainstory, others. The author defines the joint thesis that unites the methodological aspects of these interactives as follows: focus on a specific problem, focus on cooperation and partnership, rejection of formal control and evaluation; activation of group communicative activity; psychologically comfortable learning conditions. The author sees the development of methodological checklists for novice teachers regarding the use of interactive tools during the formation of foreign language competence of the individual (depending on different levels of education and the level of language training of the students) as perspectives for further development of the topic.

**Key words:** personality, language education, foreign language competence, foreign philology, interactive teaching methods.

**Вступ.** Увесь світ здригнувся від свавілля і алогічності військової агресії проти суверенітету і недоторканності кордонів України. Другий рік поспіль Україна виборює своє право на свободу і незалежність. Попри труднощі воєнного стану, провадженого на усій території України, проблематика освіти, вдосконалення методик викладання іноземних мов актуалізована на теперішній час осмисленим прагненням освітян до активностей в євроінтеграційних процесах. Такі процеси відбуваються в усіх сферах суспільного розвитку в Україні.

Наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі і сільського господарства № 610 від 23.03.2021 року було затверджено

професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» [7]. Сам стандарт розроблено Міністерством освіти і науки. У переліку загальних компетентностей цього стандарту фактично кожна з 12 заявлених компетентностей значно виразніші за умови володіння фахівцем іншомовною компетентністю. Предметний розгляд формування іншомовної компетентності перебуває в площині компетентностей, необхідних для викладання і консультативної підтримки студентів, виконання творчих, дослідницьких проєктів, керування науковою роботою здобувачів [7].

Категорійний апарат цієї статті осмислено на підставі узагальнення висновків праць Д. Нумес [1], Г. Іванчук [5], З. Конєвої [6], І. Ставицької [8], які сутність іншомовної компетентності розкрили через призму компетентнісного та особистісного підходів. Водночас, аналіз масиву джерел у відкритому доступі засвідчив про доцільність розкриття проблематики формування іншомовної компетентності через практики використання інтерактиву. Адже в реаліях воєнного стану в Україні, вимушених переселенців – здобувачів, які проживають за кордоном, але продовжують освіту в українських закладах освіти формат дистанційного, змішаного навчання конструктивний.

Іншомовна компетентність особистості відіграє важливу роль в полікультурному вихованні, реалізації цілей євроінтеграції національної освіти, формуванні мовної культури особистості.

Мета статті: розкрити методичний потенціал використання інтерактивів для формування іншомовної компетентності особистості.

**Методологія та методи дослідження.** Заявлена тема перебуває у площині глибинних ідей і принципів цифровізації освіти, реалізації педагогічного партнерства. Власне саме поняття інтерактиву передбачає опору на особистісний і діяльнісний підходи до організації навчальних взаємодій. Також методологічним базисом цієї розвідки визначено компетентнісний та особистісно-діяльнісний підходи. Для досягнення поставленої мети використано методи критичного і системного аналізу нормативного забезпечення, публікацій наукового і методичного змісту, узагальнення і систематизації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Інтерактив під час формування іншомовної компетентності особистості здобувача вищої освіти передбачає створення додаткових зовнішніх стимулів і стабільної мотивації до активної комунікації в іншомовному просторі. По суті через інтерактив здобувач вчиться спілкуватися іноземною мовою, певним чином у штучно створеній комунікативній ситуації. Чим більше розмаїття таких ситуацій буде (за темою, змістом, способом комунікативної взаємодії), тим ефективнішою буде дидактична компонента такого інтерактиву.

Як відомо, інтерактив по суті є способом активної взаємодії. Тому в цій публікації ми розглядаємо основне поняття не лише як технологію чи сукупність методичних прийомів, засобів навчання. Передусім ми вбачаємо в інтерактиві потенціал додаткового стимулювання і формування досвіду практикування іншомовної компетентності. Адже, інтерактив у навчальній взаємодії цінність має не лише навчальними результатами, але й процесом, осмисленням алгоритмів організації, технологічним супроводом. Це аспект розкриває додаткові перспективи використання інтерактиву для формування професійно спрямованої іншомовної компетентності здобувача. Інтерактив передбачає навчальну взаємодію на засадах рівності, поваги особистості, паритетності. Така взаємодія у свою чергу спирається на системний зворотній зв'язок, рух від наставництва в професійній співпраці до поступальної адаптації людини в освітнє середовище. У цьому бачиться значний потенціал інтерактиву в реалізації ідей педагогічного партнерства учасників освітнього процесу, втілення на законодавчому рівні унормованих позицій щодо розумного пристосування і потреби забезпечення психологічного комфорту в освітньому процесі (Закон України «Про освіту») [4].

Інтерактив як елемент методики вивчення іноземної мови має потужний мотиваційний потенціал. Адже через можливість працювати творчо, активно комунікувати без остраху негативного оцінювання навчальної діяльності під час використання інтерактиву для формування іншомовної компетентності створюються передумови опори на внутрішню навчально-пізнавальну мотивацію, вироблення культурно обумовленої потреби комунікувати іноземною мовою. Загальновідомий факт: здобувачі, які захоплюються комп'ютерними іграми, конструктивніше оперують мовними конструктами англійської мови, бо ця мова традиційна для спілкування в середовищі шанувальників комп'ютерних ігор.

У цій статті на підставі вивчення матеріалів з відкритих джерел виокремимо ключові аспекти партнерства у використанні інтерактиву для формування іншомовної компетентності в роботі із здобувачами закладів вищої педагогічної освіти. Акцентовано увагу саме на вищій педагогічній освіті, оскільки методичні аспекти організації освітнього процесу традиційно містять елемент професійного спрямування. Тобто викладач формує методичні фахові компетентності опосередковано, через спільне проєктування і розроблення змісту навчального заняття із студентами. Отже, виділимо аспекти, на які слід звернути увагу викладачам і здобувачам під час використання інтерактиву для формування іншомовної компетентності особистості.

Виділимо три етапи навчальної взаємодії: підготовчий, процесний, рефлексивно-аналітичний. Підготовчий етап навчальної взаємодії, на думку А. Фандєєвої [10], передбачає ґрунтовність знань мови здобувачів. Безумовно, ґрунтовні базові знання істотно полегшують роботу педагога із здобувачами освіти. Однак, у плані формування іншомовної компетентності інтерактив радше має спиратися на готовність, ініціативність і відкритість комунікативної взаємодії. У такому випадку можлива вчасна корекція і конструктивна робота над помилками. Для успіху використання інтерактиву, на наш погляд, на підготовчому етапі більш важливим є прагнення викладача створити середовище відкритого спілкування, позбавленого ймовірності маніпуляцій. Цього можна досягти ясністю і чіткою вербалізацією навчальних, розвивальних цілей конкретного аудиторного інтерактивного заняття, розроблення покрокового алгоритму дій учасників. На підготовчому етапі корисно формувати емоційну спільність, коли люди різний темперамент, емоційні, чуттєві прояви спрямовують на досягнення попередньо визначеної мети. Не варто прагнути стабільної єдності, адже інтьерактив саме дає змогу проявити персонально значимі елементи поведінки, характеру, ціннісних ставлень.. Для успіху інтерактивного навчального заняття важливо зберегти і вербалізувати позитивну взаємозалежність суб'єктів, наприклад: усвідомлення спільної мети, перефразування, уточнення, мовне толерування, виділення мовної лакуни як навчального ресурсу. Тоді під час наступних двох етапів використання інтерактиву викладач і здобувачі докладатимуть спільні зусилля для вирішення викликів, що виникнуть під час проведення інтерактивного навчального заняття.

На підготовчому етапі важливо з'ясувати і чітко визначити який інтерактив планується використовувати, що в обраному варіанті потрібно для успіху: технічні ресурси, цифрові застосунки, технологічні карти чи інструкції.

Процесний етап інтерактивного заняття з метою формування іншомовної компетентності особистості має наступні контрольні аспекти: продумати можливості демонструвати автентичність кожним учасником педагогічної взаємодії, вербальне, візуальне стимулювання необхідності усвідомлення індивідуальної та групової відповідальності. У цьому аспекті знову варто уважніше переглянути стратегії спільнот шанувальників комп'ютерних ігор, в якій спосіб вони формують внутрішню і зовнішню мотивацію спільної діяльності окремих суб'єктів. Інтерактив, спрямований на формування іншомовної компетентності, має надавати можливість задовольняти основні міжособистісні потреби в процесі спільної діяльності та спілкування; підтримуюча взаємодія, що забезпечує психологічний комфорт, формує досвід спілкування.

На цьому етапі можна виокремити підетапи. Організаційний (виділення ідеї, розподіл на групи, пари, конкретизація завдання, ознайомлення з роздатковим матеріалом і правилами гри за потреби).

Формуючий підетап, коли власне формується іншомовна компетентність засобами інтерактиву. Розглянемо стисло деякі приклади інтерактиву для формування іншомовної компетентності.

Інтерактив «hot summary» передбачає відкрите навчання за принципом «рівний рівному», його призначення: зняти внутрішні обмеження, навчитися не лише висловлювати іноземною мовою свою думку, але й змінювати свою думку під впливом більш сильних аргументів. Для цього інтерактиву важливим є статистичний аналіз джерел, які використовувалися під час формування аргументів того чи іншого мовного конструкту.

Інтерактив «reflexive circle» допомагає налаштуватися на взаємодію, порозумітися на засадах комунікативної толерантності. У цьому аспекті ми підтримуємо позицію Ю. Стежка [9], який зосереджує увагу на врахуванні мовного вираження культури під час формування іншомовної компетентності. Цікаві вправи для цього інтерактиву: недописаний комплімент, лист в парі, описати слово чи словосполучення без вживання кореня слова.

Інтерактив «interview» – надзвичайно цікавий і широкоживаний. Можна використати елемент Q-A інтерв'ювання, коли задалегідь пропонуються контраверсійні питання міжкультурної чи іншомовної комунікації, мовної лакуни тощо.

Інтерактив «ground table» досить простий в організації. Для успіху важливо залучити усіх учасників до активного комунікування, варто визначитися з регламентом і форматом резюме такої форми дискусії.

Інтерактиви «project», «expert groups», «excursion chainstory» мають певні спільні риси. Це ресурси розвитку креативного мислення. В основі змісту цих інтерактивів покладено кейси – ситуації мовної практики реального життя. У цьому варіанті доцільно надати більше свободи здобувачам обрати чи сформувані зміст таких ситуацій – навчальних кейсів. Доцільно звернути увагу, що приклади таких ситуацій можна віднайти в соціальних мережах, медіапродуктах. Таким чином ці інтерактиви максимально наближатимуть навчання до реалій сьогодення. А це, безумовно, сприяє виробленню стійких мотивів навчальної активності і самостійності здобувачів у формуванні іншомовної компетентності. Приклади таких інтерактивів: колективна рольова гра на вирішення комунікативної проблеми, суперечка-полілог представників з різними точками зору на одне явище чи процес, моделювання комунікативних ситуацій.

Інтерактив «chain story» передбачає продовження історії, початої іншим учасником. Він сприяє активізації словникового запасу здобувача, відпрацюванню навичок граматики.



На рефлексивно-аналітичному етапі важливо дати змогу вербалізувати власну поведінку в контексті поведінки інших суб'єктів на інтерактивному занятті. Такі рефлексії корисні для соціалізації і професійної ідентифікації учасників освітнього процесу. Для формування іншомовної компетентності надзвичайно цінується робота над помилками, а не приховування чи забуття зроблених помилок.

Креативний підхід, відкрите партнерство викладача і здобувачів освіти дасть змогу попередити трудність і багатоплановий характер підготовки інтерактиву. Інтерактив дає змогу усвідомити, що помилка допомагає сформуванню позитивну мотивацію до навчання. Він спирається на вдосконалення загальних компетентностей критичного і креативного мислення, соціальної взаємодії в позитивному психологічно комфортному середовищі (швидкочитання, розвиток дрібної моторики, екологія інформаційного простору, безпека комунікування). Інтерактив передбачає також опору на виявлення і розуміння феноменів реального життя, що вкрай значуще для формування іншомовної компетентності.

Використання інтерактиву для формування іншомовної компетентності дає змогу спрямувати навчальну взаємодію на вироблення сталої культури навчання упродовж життя, або екосистеми навчання, коли є усвідомлення, що навчання це не ZOOM конференція і на аудиторне заняття, а досвід конструктивного використання застосунків і форм навчання з розумінням їх сценаріїв.

Інтерактив дає чіткі, розмаїті способи оцінювання, зрозумілі критерії, стимули взаємного і самооцінювання. Це так само впливає на творення позитивних навчальних мотивів. Аналітика результатів використання інтерактиву для формування іншомовної компетентності особистості має передбачати аналіз суперечностей і парадоксів комунікування іноземною мовою, самооцінку через приклад, а не взірці, єдині, але не однакові, критерії успіху, здатності дотримуватися попередньо визначеного таймінгу.

**Висновки.** Отже, у цій розвідці розкрито актуальні аспекти формування іншомовної компетентності особистості ресурсом інтерактиву. Для формування іншомовної компетентності використання інтерактивів сприяє реалізації принципу педагогічного партнерства усіх учасників освітнього процесу. Інтерактив як елемент методики вивчення іноземної мови має потужний мотиваційний потенціал. У статті розкрито ключові методичні поради щодо використання інтерактивів під час вивчення іноземної мови у закладах вищої педагогічної освіти: *hot summary, reflexive circle, interview, round table, project, expert groups, dozens of questions, excursion chainstory*, інші. Спільною тезою, яка об'єднує методичні аспекти цих інтерактивів є

зосередження на конкретній проблемі, орієнтування на кооперацію і партнерство, відмова від формального контролю та оцінки; активізація групової комунікативної діяльності; психологічно комфортні умови навчальної взаємодії.

Перспективами подальшої розробки теми авторка бачить розроблення методичних інструкцій для педагогів-початківців щодо використання інтерактиву під час формування іншомовної компетентності особистості (залежно від різних рівнів освіти, рівня мовної підготовки здобувачів).

## ЛІТЕРАТУРА

1. Hymes D. On Communicative Competence. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1971. 174 p.
2. Ворожбіт-Горбатюк В., Собченко Т., Козиренко С. Теорія ортобіозу Іллі Мечникова: потенціал євроінтеграції національної освіти. *Новий колегіум*. 2023. № 1–2. С. 105–109. DOI: 10.30837/nc.2023.1-2.105
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання. [Наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017, № 38–39, ст. 380. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
5. Іванчук Г. Іншомовна комунікативна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 4 (58). 2016. URL : <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/1068/1/Inshomovna%20komunikativna%20kompetentnist.pdf>
6. Корнева З. М. Компонентний склад іншомовної професійно-орієнтованої комунікативної компетентності студентів ВТНЗ. *Молодь і ринок*. 2014. № 6. С. 36–41.
7. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі і сільського господарства № 610 від 23.03.2021. URL : [https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy\\_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity\\_25.03.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf)
8. Ставицька І. В. Іншомовна компетентність : місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4 (30). С. 280–286.
9. Стежко Ю. Мовне вираження культури: комунікативна толерантність. 2023. № 1(23). Сучасні дослідження з іноземної філології. С. 141–149. DOI <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2023.23.141-149>
10. Фандєєва А. Є. Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів закладів вищої технічної освіти засобами інтерактивних технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць / гол. ред. Н. І. Лазаренко; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця : Друк плюс, 2020. Вип. 58. С. 67–77. DOI: 10.31652/2412-1142-2020-58-67-77

UDC 378.147:81

DOI <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2023.24.362-375>

**Lesya Rohach,**

*PhD in Philology,*

*Associate Professor at the English Philology Department,*

*Uzhhorod National University*

<https://orcid.org/0000-0001-7709-017X>

*Uzhhorod, Ukraine*

**Oksana Shovak,**

*PhD in Philology,*

*Associate Professor at the English Philology Department,*

*Uzhhorod National University*

<https://orcid.org/0000-0001-6016-7599>

*Uzhhorod, Ukraine*

**Natalia Shtefaniuk,**

*Senior Teacher at the English Philology Department,*

*Uzhhorod National University*

<https://orcid.org/0000-0003-1563-3532>

*Uzhhorod, Ukraine*

**Natalia Petiy,**

*Senior Teacher at the English Philology Department,*

*Uzhhorod National University*

<https://orcid.org/0000-0002-3999-0932>

*Uzhhorod, Ukraine*

## **Aspect of integrating intercultural competence into English as a foreign language instruction**

### **Аспекти впровадження міжкультурної компетенції у викладання англійської мови як іноземної**

**Summary.** *In the changing context of global language learning and teaching, there has been a notable recognition of the substantial importance of intercultural communicative competence (ICC) in education. This acknowledgment arises from the expanding use of English as a global means of communication, emphasizing the crucial link between language and culture in modern language instruction. Intercultural communication has become increasingly important and unavoidable as people from different cultures and nations interact. To achieve intercultural understanding, it is imperative to reshape educational framework, emphasizing the significance of intercultural competence – the ability to*

*understand the emotions, thoughts, perspectives, and behaviors of others. As learners encounter a variety of global cultures in their foreign language studies, foreign language education places a strong emphasis on the development of intercultural competence.*

*The main objective of the article is to discuss the significance of integrating intercultural competence into the realm of English as a Foreign Language (EFL) teaching. The authors describe the diverse perspectives and lack of a universally agreed-upon definition of ICC, which can lead to confusion among educators regarding what ICC entails and how to teach it effectively.*

*In addition, EFL instructors may have varying levels of understanding and preparedness in teaching ICC. The work emphasizes that some teachers might focus more on transmitting cultural facts rather than fostering intercultural reflective skills among students. There is a need to align teacher perceptions and practices with the goals of ICC education.*

*The research also discusses the challenge of assessing ICC, which encompasses knowledge, skills, attitudes, and cultural awareness. Finding appropriate assessment methods that comprehensively evaluate these aspects is essential for monitoring students' progress.*

*Integrating ICC into EFL instruction requires equipping teachers with the necessary knowledge and pedagogical approaches. Pre-service teacher education and ongoing professional development programs should include ICC training to address classroom challenges effectively.*

**Key words:** *intercultural communicative competence, EFL teaching, education, culture.*

**Анотація.** У сучасному мінливому контексті вивчення та викладання іноземних мов, все більше усвідомлюється важливість міжкультурної комунікативної компетенції (МКК) в освіті. Це усвідомлення пов'язане з розширенням використання англійської мови як міжнародного засобу спілкування, що свідчить про важливий зв'язок між мовою та культурою в сучасному навчанні іноземним мовам. Міжкультурна комунікація стає все більш важливою і незамінною, оскільки люди з різних культур і націй взаємодіють між собою. Для досягнення міжкультурного взаєморозуміння необхідно переосмислити освітні концепції, підкресливши важливість міжкультурної компетенції – здатності розуміти емоції, думки, погляди та поведінку інших людей. Оскільки під час вивчення іноземної мови учні знайомляться з різноманітними світовими культурами, навчання іноземної мови приділяє особливу увагу розвитку міжкультурної компетентності.

Основна мета статті – розглянути важливість інтеграції міжкультурної компетенції у сферу викладання англійської мови як іноземної. Автори вказують на різноманітні точки зору та відсутність загальноприйнятого визначення поняття МКК, що може призвести до виникнення непорозуміння серед викладачів щодо того, що таке міжкультурна компетенція та як її ефективно викладати.

Окрім того, вчителі англійської мови можуть мати різний рівень розуміння та підготовленості до викладання МКК. У дослідженні підкреслюється, що деякі педагоги можуть зосереджуватися більше на передачі культурних фактів, ніж на розвитку міжкультурних рефлексивних навичок

у студентів. Існує потреба привести сприйняття і практику вчителів у відповідність до цілей освіти в галузі МКК.

У дослідженні також обговорюється проблема оцінювання МКК, яка охоплює знання, навички, ставлення та культурну обізнаність. Пошук відповідних методів оцінювання, які всебічно охоплюють ці аспекти, має важливе значення для контролю прогресу студентів.

Впровадження МКК у викладання англійської мови передбачає забезпечення викладачів необхідними знаннями та педагогічними підходами. Підготовка вчителів та програми підвищення кваліфікації повинні включати навчання з питань МКК для ефективного вирішення проблем у навчальному процесі.

**Ключові слова:** міжкультурна комунікативна компетенція, викладання англійської мови як іноземної, освіта, культура.

**Introduction.** The academic literature on the topic reveals a consensus among various papers regarding the critical significance of integrating intercultural competence within the domain of English as a foreign language instruction. M. Choudhury (2013) points to the imperative for EFL educators to infuse cultural elements into their pedagogy, positing that such an approach is instrumental in cultivating students' intercultural communicative competence [7]. N. Tvalchrelidze's investigation (2014) underscores the invaluable contribution of culturally-sensitive English language teaching to augmenting students' awareness of diverse cultural dimensions [24]. In K. Göbel and A. Helmke's study (2010), a noteworthy focal point centers on the essential role played by teachers' personal intercultural experiences in shaping the efficacy of intercultural instruction [15]. L. Huang's research (2023) posits that incorporating cultural metacognition into instructional design can significantly bolster the development of learners' intercultural competence within EFL classrooms [17]. S. Achieng (2023) undertakes an investigation into various teaching methodologies that prove effective for EFL instructors [1]. This exploration encompasses communicative, task-based, and intercultural approaches, along with an examination of how technology can contribute to improving learning results. These scholarly works reinforce the importance of integrating intercultural competence into the realm of EFL instruction describing various approaches and factors that significantly impact this integration. The article aims to highlight the importance of incorporating intercultural competence into the field of field of EFL instruction.

**Results and discussion. *The notion of intercultural competence.*** There are diverse perspectives when it comes to defining intercultural competence. Given that intercultural communication takes place among individuals who speak different languages and hold distinct interpretations of words and concepts, additional skills become necessary. In this

context, learners are not only anticipated to grasp the correct structures of the language they are studying but also to grasp how to employ these structures effectively in specific social contexts within the target language environment, ensuring that their communication is not only appropriate but also coherent and strategically effective for native speakers. E. Saghar suggests that learners are exposed to an entirely new language and a fresh approach to perceiving reality, resulting from the amalgamation of language and culture [21].

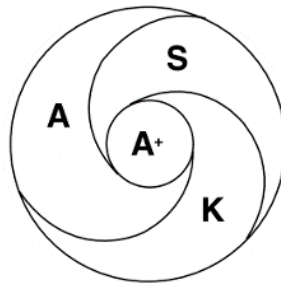
Intercultural competence encompasses a range of cognitive, emotional, and behavioral abilities and traits that facilitate effective and appropriate interactions in various cultural contexts [2, p. 122]. According to R. Wiseman, intercultural communicative competence is the collection of emotions, intentions, needs, and motivations associated with the anticipation of or actual engagement in intercultural communication [26, p. 4]. M. Byram points to the importance of acquiring intercultural competence by suggesting that the confines of the classroom can be somewhat transcended through learning experiences beyond its borders, where the teacher still plays a role [6]. Within such encounters or interactions beyond the classroom, the teacher can shape and influence learning opportunities, fostering learner independence within a structured yet diverse environment.

M. Byram notes that learners who have achieved autonomy in learning can enhance their intercultural competence through practical application [6, p. 35]. He breaks down the process of acquiring intercultural competence into three distinct phases: the classroom, fieldwork, and independent experiences. In the classroom, under the guidance of the teacher, learners acquire the skills necessary for understanding cultural meanings and effectively expressing their efforts in this regard. The combination of pedagogical structure and educational objectives, often determined through negotiation between the teacher and students, fosters the development of interaction skills. However, the effectiveness of this development relies on students' ability to reflect upon and further refine their knowledge, skills, and attitudes based on prior training in independent learning.

Given the absence of a universally agreed-upon definition of intercultural competence, various models have emerged from different perspectives on the subject, including the models proposed by M. Byram (1997) [6], A. Fantini (2000) [13], and Deardorff (2006) [10]. These models offer different frameworks for understanding and cultivating intercultural competence.

Fantini's model, as illustrated in Figure 1, encompasses four key components: awareness, attitudes, skills, and knowledge. It bears

resemblance to M. Byram's intercultural components. Although A. Fantini does not place a strong emphasis on language in his intercultural model, he asserts that the ability to speak the host language fluently is crucial for enhancing one's intercultural competence [12]. Furthermore, the scholar explains that awareness, which in turn leads to self-awareness and reflection, serves as a guiding path toward deeper cognitive understanding, improved skills, and more positive attitudes [13]. Simultaneously, these aspects of intercultural competence contribute to the enhancement of awareness, creating a cyclical and mutually reinforcing process [13, 2000, p. 29].



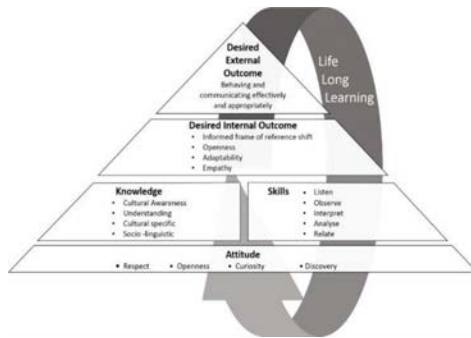
A+: Awareness; A: Attitudes; S: Skills; K: Knowledge

**Fig. 1. Fantini's IC Model (2000) [13]**

Awareness, in essence, serves as a catalyst for the growth of other intercultural competence (IC) components, while simultaneously benefiting from their development. A. Fantini argues that engaging in communication and becoming acquainted with individuals from different languages and cultures within a supportive environment is a pathway to enhancing IC. It is important to recognize that IC is often a long-term and ongoing process, as noted by A. Fantini [13], D. Deardoff [10], and M. Byram [6]. A. Fantini acknowledges that IC evolves over time, although there may be periods when it plateaus or regresses. He suggests, that positive interactions with other worldviews create opportunities for individuals to undergo a shift in perspective and develop an appreciation for both the diversity and commonalities among human beings [14, p. 32].

Apart from the three elements of attitudes, knowledge, and skills, as in Byram's and Fantini's models, this research-based pyramid model of IC (see figure 2) has two additional separate elements of internal outcomes and external outcomes.





**Fig. 2. Deardorff's Pyramid Model of Intercultural Competence (2006) [10]**

D. Deardorff emphasizes the need to move beyond the conventional, surface-level understanding of culture, which often revolves around aspects like food, rituals, and customs. She asserts that nearly all definitions of intercultural competence include more than knowledge since knowledge alone does not suffice to constitute intercultural competence. Furthermore, the linguist argues that relying solely on knowledge is insufficient for the development of intercultural competence [9, p. 15]. The cultivation of intercultural thought skills is becoming increasingly vital compared to simply acquiring factual knowledge.

According to D. Deardorff, five assessment approaches for evaluating intercultural competence may be outlined as follows:

1. Direct Evidence – Learning Contracts: These involve negotiations between teachers and students about what specific aspects will be learned, how they will be learned, the timeline for learning, evidence of learning, and the actions taken as a result of learning.

2. Direct Evidence – E-Portfolios: E-portfolios consist of various elements, such as term papers, photos, and other documentation that reflect students' learning.

3. Direct Evidence – Critical Reflection: This approach includes activities like journaling, blogging, and reflection papers, which allow students to reflect on their intercultural experiences and learning.

4. Direct Evidence – Performance: Observing students' performance in intercultural situations is a direct way to assess their intercultural competence.

5. Indirect Evidence: This typically involves surveys and inventories from the learner's perspective, gathering insights into their perceptions and attitudes regarding intercultural competence [9, p. 74–75].

D. Deardorff concludes that assessing intercultural competence as an outcome of learning is not only possible but increasingly necessary [9].

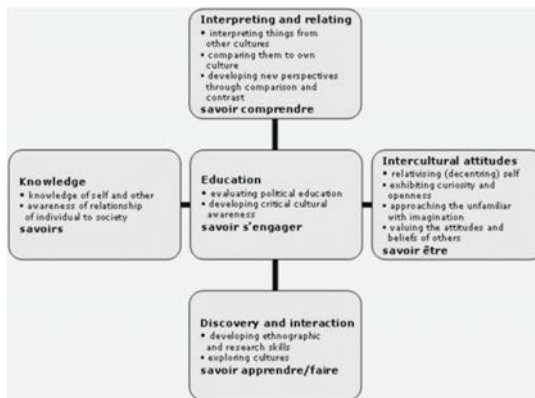
This is particularly relevant as postsecondary institutions aim to graduate students who are globally prepared. With a consistent conceptual framework and methodology rooted in the literature, the foundation of intercultural competence can lead to realistic expectations and observable results in student learning.

***Intercultural communicative competence and its components.***

Intercultural communicative competence, recognized as a vital skill for individuals in the 21st century, has been defined in multiple ways. One such definition states that ICC involves the capacity to communicate proficiently in cross-cultural settings and engage appropriately within diverse cultural environments.

D. Deardorff offers a definition of intercultural competence as the capacity to communicate in a proficient and suitable manner within intercultural contexts, drawing from one’s intercultural knowledge, skills, and attitudes [9, p. 94]. She suggests that Byram’s definition is highly suitable for educational purposes.

M. Byram defines Intercultural Communicative Competence as encompassing knowledge of others; knowledge of self; skills to interpret and relate; are used to discover or interact; valuing others’ values, beliefs, and behaviors; and relativizing one’s self [cited in 10, p. 248]. The scholar also highlights the significance of ICC, particularly in the context of English as a lingua franca, emphasizing that learners cannot possibly acquire information about all the diverse national identities and societies they may encounter (see Figure 3). He argues that learners should instead focus on equipping themselves with the knowledge, attitudes, and skills necessary to navigate experiences they may encounter during a period of residence in another country or interactions with individuals from different nations within their own society.



**Fig. 3. Model of ICC (Byram, 1997) [6]**

M. Byram outlines the components of Intercultural ICC as follows [6, p. 57–64]:

I. Intercultural attitudes. This component encompasses attitudes and beliefs, and it involves demonstrating enthusiasm, tolerance, and a willingness to temporarily suspend one's own cultural biases. The objectives of this component include: a) willingness to actively seek out or embrace opportunities for engagement on an equal footing with others; b) interest in exploring alternative perspectives regarding the interpretation of familial or unfamiliar phenomena, both within one's own culture and other cultures, including cultural practices; c) willingness to question the values and positions inherent in cultural practices and products within one's own environment; d) readiness to experience the various stages of adaptation and interaction with another culture during a period of residence; e) willingness to engage with the conventions and rituals of verbal and nonverbal communication and interaction.

II. Knowledge encompasses information about various aspects of everyday life, societies, nonverbal behaviors, and the historical background of a culture. It also involves an understanding of how cultural context influences interactions. The objectives of this knowledge component include: a) understanding the historical and contemporary relationships between one's own country and the country of one's interlocutor; b) familiarity with the methods of establishing contact with interlocutors from another country, including travel and relevant institutions that facilitate contact or help in resolving problems; c) awareness of the different types, causes, and processes of misunderstandings that may arise between interlocutors from different cultural backgrounds; d) knowledge of the national historical events and the ways these events are perceived and interpreted from the perspective of other countries; e) understanding the national historical events of one's interlocutor's country and how they are perceived from one's own country; f) awareness of the national definitions of geographical spaces within one's own country and how they are viewed from the perspective of other countries; g) familiarity with the national definitions of geographical spaces in one's interlocutor's country and how they are perceived from one's own country; h) knowledge of the processes and institutions of socialization in both one's own country and one's interlocutor's country; i) understanding social distinctions and their primary markers within one's own country and in the country of one's interlocutor; j) awareness of institutions and how they are perceived, which have an impact on life in one's own country and in the country of one's interlocutor, and which shape and influence the relationships between them; k) knowledge of the processes of social interaction in the country of one's interlocutor.

This knowledge component equips individuals with a deep understanding of various aspects of culture, society, and history, which is essential for effective intercultural communication and interaction.

III. Interpreting and relating involve the ability to recognize ethnocentric viewpoints within texts or situations, describe their origins, identify areas of confusion and dysfunction in relationships, and explain these issues within the context of each cultural system at play. The objectives for this component include: a) the ability to identify ethnocentric perspectives in a document or event and provide an explanation of their sources; b) the skill to recognize areas of misunderstanding and dysfunction within an interaction and provide an explanation for these issues from the perspective of each of the cultural systems involved; c) the capacity to mediate between conflicting interpretations of phenomena.

The development of these abilities empowers individuals to effectively interpret and navigate intercultural interactions, ultimately assisting in bridging gaps in understanding and communication between diverse cultural perspectives.

IV. Skills of discovery and interaction pertain to learners' abilities to swiftly gain an understanding of a new cultural context and effectively communicate with members of international cultures, drawing upon their knowledge, attitudes, and skills. This component also involves learners' capacity to explore information about historical and contemporary aspects of foreign and their own cultures. The objectives for this skill set include: a) the ability to elicit from an interlocutor the concepts and values from documents or events and construct an explanatory framework applicable to other phenomena; b) the skill to identify significant references within and across cultures; c) the ability to recognize both common and divergent patterns of interaction, verbal and nonverbal, and negotiate an appropriate application of these patterns in specific situations; d) the competence to utilize a suitable combination of knowledge, skills, and attitudes in real-time interactions with interlocutors from different countries and cultures, taking into consideration one's level of familiarity with the country, culture, and language, as well as the degree of difference between own culture and the other.

Developing these abilities helps individuals to quickly adapt to new cultural settings, effectively engage with individuals from diverse backgrounds, and navigate intercultural interactions with sensitivity and competence.

***Integrating ICC into EFL instruction.*** With the phenomenon of globalization, there is a growing population of non-English speaking students engaging in the study of English as a second or foreign language [20]. It is essential to acknowledge that these students come from diverse

cultural backgrounds, inevitably bringing their own cultural influences into their English learning environments. Consequently, EFL instructors play a pivotal role in not only enhancing students' communication skills but also nurturing their intercultural knowledge, abilities, attitudes, and awareness. This preparation enables students to appreciate and develop an understanding of both their own culture and that of others.

Scholars emphasize the importance of teachers not attempting to alter learners' values. Instead, he emphasizes the significance of fostering reflection as a means of promoting ICC within the classroom. In this context, learners are encouraged to engage in self-reflection, allowing them to first examine their own perspectives and beliefs, which serves as a foundational step in developing an awareness and appreciation of other cultures.

When integrating intercultural communicative practices into English as a Foreign Language classes, several crucial factors should be considered. One of the primary factors is teachers' cognition concerning ICC and its teaching, which includes their knowledge, beliefs, and attitudes. It is imperative to recognize that what teachers know, perceive, believe, and think greatly influences their teaching practices [3].

However, despite the willingness of EFL teachers to incorporate intercultural competence into their teaching environments, there remains a degree of confusion surrounding the meaning and concept of ICC, as noted by L. Sercu [23]. Many teachers mistakenly believe that teaching ICC involves simply transmitting their own intercultural knowledge to their students, rather than facilitating the development of intercultural reflective skills among their learners.

A review of existing studies on teachers' cognition about ICC in EFL contexts, conducted by Gong et al., reveals that teachers often perceive teaching ICC as equivalent to providing cultural facts [16]. They tend to be more familiar with the culture associated with the target language and consequently focus primarily on linguistic aspects rather than intercultural aspects. Moreover, studies have highlighted a significant discrepancy between teachers' recognition of the importance of ICC and their actual classroom practices. Although teachers acknowledge the significance of ICC in EFL teaching, they often struggle to fully integrate it into student learning activities. This indicates that there is still ongoing debate regarding the extent to which teachers comprehend the concept of ICC and how effectively they can implement it within the classroom.

Teachers' understanding of ICC and how to teach it is shaped significantly by their life experiences. The development of teachers' ICC knowledge and pedagogical approaches is a pivotal factor in successfully incorporating ICC into English language teaching classrooms. It's essential to recognize that teachers' concepts and perceptions of culture are heavily

influenced by their prior experiences, including what they learned at home and in school when they were language students themselves.

Teachers often fail to realize that their own cultural knowledge is still limited and primarily based on their past experiences as language learners. Consequently, their approach to intercultural communicative teaching tends to be more intuitive and imitative, as observed by M. Borg [5]. This suggests that teachers may inadvertently rely on their own past language learning experiences and cultural exposure when attempting to teach ICC, rather than utilizing a more comprehensive and structured pedagogical approach.

Within teachers' pedagogical expertise, their comprehension of assessing Intercultural Communicative Competence plays a pivotal role in successfully incorporating ICC into EFL instruction. Assessment, designed to measure the degree to which learners achieve ICC objectives, should encompass ICC domains such as knowledge, skills, attitudes, and cultural awareness, as advocated by M. Byram [6]. This perspective underscores the notion that ICC assessment entails a simultaneous evaluation of linguistic, communicative, and intercultural elements [25].

Therefore, it is imperative to select appropriate assessment methods that effectively gauge these diverse ICC components. M. Byram emphasizes the necessity of conducting ongoing assessments to monitor ICC development over time. In this context, EFL educators can employ tools such as reflective self-assessment and portfolios, which enable them to identify students' existing competencies and guide their further progress [6].

To develop students' intercultural communicative competencies, authentic assessment and performance-based evaluation can also be deployed. These evaluation methods require students to demonstrate meaningful intercultural communicative tasks, as noted by N. Lazarevic [18] and Marwa et al. [19]. Consequently, ICC assessment aims to elicit performance and make informed judgments on their comprehension, application, analysis, synthesis, evaluation, and application to determine their progress, identify areas for improvement, and identify strategies for facilitating further advancement. Teachers' knowledge of ICC assessment is an integral component of successfully integrating ICC into EFL teaching. Appropriate assessment methods should comprehensively address the various aspects of ICC, offering valuable insights into students' advancement and guiding their development as intercultural communicators.

Considering that the development and evolution of teachers' cognitive abilities are strongly influenced by their initial teacher education and professional experiences [4], the inclusion of ICC training in both

EFL pre-service teacher education and ongoing teacher professional development programs proves essential. These initiatives serve to equip teachers with ICC knowledge and continuously enhance their pedagogical knowledge related to ICC. Moreover, the introduction and augmentation of ICC in these programs can effectively address various classroom challenges, including issues related to classroom diversity, literacy, and interactions with different social groups.

To achieve this, it is imperative that ICC training becomes an integral part of the EFL teacher education curriculum and ongoing professional development programs. Research by A. Sevimele-Sahin suggests that explicit instruction on ICC should be incorporated into ELT undergraduate programs to bolster pre-service teachers' cultural knowledge [22, p. 145]. Similarly, workshops and seminars within teacher professional development programs can serve as opportunities to refresh and provide fresh insights into ICC knowledge and pedagogical approaches for EFL teachers.

In exploring the participation of EFL teachers in study groups, the research discovered that such groups contribute to a transformation in teachers' understanding of ICC and their instructional practices [8, p. 81]. These study groups create a professional space that encourages collaborative dialogues and reflective practices among teachers, ultimately leading to more intercultural-communicative efforts within the classroom. Thus, incorporating ICC training into both pre-service teacher education and professional development programs for EFL teachers is essential. These initiatives empower teachers with the necessary knowledge and skills to effectively promote intercultural communicative competence among their students, ultimately benefiting the diverse and dynamic learning environments they work in.

**Conclusion.** The cultivation of intercultural competence has emerged as a critical element in the sphere of language education, particularly in the context of English as a foreign language instruction. This article has examined the multifaceted dimensions of ICC, highlighting its intricate nature and the diverse perspectives that surround its definition. The authors have explored the challenges faced by educators, ranging from the confusion surrounding ICC to the necessity of aligning teacher perceptions and practices with the goals of ICC education. Furthermore, the article points to the paramount importance of assessment in monitoring students' progress in ICC development, emphasizing the need for comprehensive evaluation methods that encompass knowledge, skills, attitudes, and cultural awareness. Effective assessment strategies not only evaluate student growth but also inform educators on areas requiring further attention. The article accentuates the significance of incorporating



ICC training into both teacher education and ongoing professional development programs. Equipping EFL teachers with the necessary knowledge and pedagogical approaches for ICC empowers them to foster intercultural competence effectively within diverse classrooms. In a rapidly globalizing world where cross-cultural communication is the norm rather than the exception, nurturing intercultural competence in language learners has never been more critical. It is through these efforts that teachers can prepare their students to become effective cross-cultural communicators, capable of handling the complexities of our interconnected and culturally diverse world. As we continue to evolve in our understanding and teaching of ICC, we contribute to a more inclusive, understanding, and harmonious global society.

### REFERENCES

1. Achieng S.A. Exploring Effective Teaching Approaches for English as a Foreign Language (EFL) Instructors: Best Practices and Future Directions. *International Journal on Studies in Education*, 2023. 5(4), P. 515–529.
2. Bennett J. M. (Ed.). The SAGE encyclopedia of intercultural competence. Sage Publications, 2015. 1024 p.
3. Borg S. Language teacher cognition: Perspectives and debates. *Second handbook of English language teaching/X*. Gao (Ed.). Springer, 2019. P. 1149–1170.
4. Borg M. Teacher cognition and language education: Research and practice. Bloomsbury Publishing, 2015. 376 p.
5. Borg M. The apprenticeship of observation. *ELT Journal*, 58, 2014. P. 274–276.
6. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Sydney: Multilingual Matters, 1997. 136 p.
7. Choudhury M.H. Teaching Culture in EFL: Implications, Challenges and Strategies. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 13, 2013. P. 20–24.
8. Cuartas Álvarez L. F. Intercultural communicative competence: In-service EFL teachers building understanding through study groups. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 2020. P. 75–92.
9. Dearsdorff D. K. Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, (149), 2011. P. 65–79.
10. Dearsdorff D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 2006. P. 241–266.
11. Dearsdorff D. K. In search of intercultural competence. *International Educator*, 13(2), 2004. P. 13-15.
12. Fantini A. E. Assessing intercultural competence: A YOGA form. Brattleboro, Vermont: School for International Training, 1995. 296 p.
13. Fantini A. E. Designing quality intercultural programs: A model and a process. *Interspectives: A Journal on Transcultural Education*, 18, 2000. P. 100–105.
14. Fantini A. E. Assessing intercultural competence. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, 2009. P. 456–476.
15. Göbel K., & Helmke A. Intercultural learning in English as foreign language instruction: The importance of teachers' intercultural experience and the

- usefulness of precise instructional directives. *Teaching and Teacher Education*, 26, 2010. P. 1571–1582.
16. Gong Y., Lyu B., Gao X. Research on teaching Chinese as a second or foreign language in and outside mainland China: a bibliometric analysis. *Asia Pac. Educ. Res.* 27, 2018. P. 277–289.
  17. Huang L. Developing intercultural competence through a cultural metacognition-featured instructional design in English as a foreign language classrooms. *Frontiers in Psychology*, 14, 2023. P. 1–11.
  18. Lazarevic N. Assessment of intercultural communicative competence in pre-service English language teachers: Challenges and practices. *Nastava i Vaspitanje*, 67(3), 2018. P. 471–487.
  19. Marwa M., Cahyono B. Y., Latief M. A., & Prayogo J. A. ICC assessments and objectives grounded from Indonesian English teachers' ELT practices in higher EFL education: Are they visible and worthy. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(4), 2018. P. 92–108.
  20. Ryan C. Language use in the United States. 2013. URL: <https://www2.census.gov/library/publications/2013/acs/acs-22/acs-22.pdf>
  21. Saghar E. Language and Culture Amalgamation. *Sprin Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*. 2, 2023. P. 86–91.
  22. Sevimel-Sahin A. A survey on the intercultural communicative competence of ELT undergraduate students. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 2020. P. 141–153.
  23. Sercu L. Teaching foreign languages in an intercultural world. *Foreign language teachers and intercultural competence*. Multilingual Matters/ M. Byram & A. Phipps (Eds.), 2005. P. 1–19.
  24. Tvalchrelidze N. The importance of cultural awareness in English as a Foreign Language (EFL) instruction to undergraduate students. *Journal of Education*, 3, 2014. P. 61–64.
  25. Wilberschied L. F. Intercultural communicative competence: Literature review. *Cultural Encounters, Conflicts, and Resolutions*, 2(1), 2015. P. 1–16.
  26. Wiseman R. L. Intercultural communication competence. *Handbook of international and intercultural communication*/ W. B. Gudykunst & B. Mody (Eds). Sage Publications, 2002. P. 207–224.

**Наталя Савченко,**

*кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент ЗВО кафедри іноземних мов професійного спрямування,  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна  
<https://orcid.org/0000-0002-3356-1192>  
м. Харків, Україна*

**Юлія Федорченко,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент ЗВО кафедри іноземних мов професійного спрямування,  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна  
<https://orcid.org/0000-0002-6187-0742>  
м. Харків, Україна*

**Римма Туренко,**

*старший викладач ЗВО кафедри іноземних мов  
професійного спрямування,  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна  
<https://orcid.org/0000-0001-6948-4339>  
м. Харків, Україна*

## **Методика CLIL під час викладання англійської мови студентам юридичних спеціальностей**

### **CLIL methodology in teaching english to law students**

**Анотація.** У статті представлено досвід впровадження елементів методики CLIL в освітній процес студентів юридичних спеціальностей. Висвітлено підходи до визначення цієї методики в науковій літературі (методика викладання, основною якої є спеціальні професійні знання, підхід до викладання та педагогічний інструмент, які створюють зв'язок між змістом навчання та мовою без застосування рідної мови; методика викладання, яка пов'язує вивчення іноземної мови із вивченням предметних знань у формі проекту або кейсу). Визначено умови ефективного впровадження CLIL (чітке формулювання завдань викладачем, визначення мети навчальної діяльності та засобів його виконання; застосування наочності, використання демонстрацій, презентацій, проведення експериментів тощо під час викладання нового навчального матеріалу, базуючись на принципі від простого до більш складного та опираючись на наявні у студентів знання; забезпечення постійного зворотного зв'язку із здобувачами освіти, що дозволяє викладачу моніторити успішність виконання завдання, аналізувати помилки та скеровувати подальшу навчальну діяльність студентів тощо). Проаналізовано

основні складові цієї методики та визначено роль кожної з них (1С – зміст, який спрямовано на опанування знань за фахом; 2С – спілкування, фокусується на розвитку мовлення студентів іноземною мовою. Причому під спілкуванням мається на увазі також робота з текстами та розвиток письма. 3С – когніція, спрямована на розвиток когнітивних навичок здобувачів освіти, які умовно можна поділити на навички мислення вищого порядку та навички мислення нижчого порядку; 4С – культура, яка представлена на макро- та мікро рівнях). Визначено основні моделі цієї методики (жорсткий та м'який CLIL) та особливості кожної з них. Висвітлено досвід роботи за методикою CLIL зі здобувачами освіти юридичних спеціальностей.

**Ключові слова:** CLIL, здобувачі освіти, м'яка модель CLIL, жорстка модель CLIL, англійська мова.

**Summary.** *The article presents the experience of implementing elements of the CLIL methodology in the educational process of students of law specialties. Approaches to the definition of this methodology in scientific literature are highlighted (teaching methodology, the core of which is special professional knowledge; a teaching approach and a pedagogical tool that create a connection between the content of learning and language without the usage of the other language; a teaching method that connects learning foreign language with the study of subject knowledge in the form of a project or case). The conditions for the effective implementation of CLIL are determined (clear formulation of tasks by the teacher; definition of the purpose of the educational activity and the tools of its implementation; visualization, demonstrations, presentations, conducting experiments, etc. when teaching new educational material, based on the principle from simple to more complex and relying on the knowledge students already have; provision of constant feedback with students, which allows the teacher to monitor the success, analyze errors and direct further educational activities of students, etc.). The main components of this methodology are analyzed and the role of each of them is determined (1C – content, which is aimed at mastering professional knowledge; 2C – communication, which focuses on the development of students' fluency in a foreign language. Moreover, communication also means working with texts and developing writing skills . 3C – cognition, aimed at developing cognitive skills of learners, which can be conditionally divided into higher order thinking skills and lower order thinking skills; 4C – culture, which is presented at the macro and micro levels). The main models of this methodology (hard and soft CLIL) are defined and the features of each of them are presented. The experience of working with CLIL methods with students of law specialties is highlighted.*

**Key words:** CLIL, learners, soft CLIL model, hard CLIL model, the English language.

**Вступ.** Вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей є обов'язковою складовою будь-якої освітньо-професійної програми рівня бакалавр. Це пояснюється тим, що без володіння іноземною мовою молоді фахівці не можуть бути конкурентоспроможними на ринку праці, мають менше можливості знайомитися з новітніми науковими напрацюваннями та змінами, які відбуваються

на всесвітньому просторі. Відомо, що більшість студентів у закладах вищої освіти обирають для вивчення англійську мову, яку вони вивчали в школі. Разом із тим, перед викладачами закладів вищої освіти постають інші завдання. Акцент у навчальному процесі переміщується з вивчення англійської мови загального вжитку на вивчення іноземної мови професійного спілкування. Це є необхідним кроком для формування сучасного спеціаліста, який може заявити про себе на міжнародному ринку праці.

У зв'язку з цим, перед викладачами англійської мови постають нові виклики та завдання, які спрямовані на знаходження ефективним методик, які дозволяють оптимізувати освітній процес та ознайомити студентів з великою кількістю матеріалу за відносно невелику кількість аудиторних годин. З огляду на це, все більшої популярності набуває методика CLIL, яка дозволяє поєднати вивчення англійської мови із знаннями професійної тематики.

Зазначимо, що до питань впровадження CLIL в освітній процес неодноразово зверталися науковці. Так, Д. Койл, П. Мехисто, Д. Марш, М. Фриголс було визначено сутність методики CLIL, П. Болл проаналізовано основні складові CLIL, К. Келлі, Т. Чедвік визначено роль мовної підтримки в CLIL.

Разом із тим, вважаємо, що досвід впровадження елементів методики CLIL в освітній процес студентів юридичних спеціальностей недостатньо висвітлено в науковій літературі.

Отже **метою** публікації є висвітлення власного досвіду впровадження елементів CLIL під час викладання англійської мови студентам юридичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Для цього вважаємо за необхідне вирішити наступні завдання:

- узагальнити підходи до визначення CLIL в науковій літературі;
- визначити основні складові методики CLIL;
- розкрити власний досвід впровадження елементів CLIL під час роботи зі студентами юридичного факультету.

**Методологія та методи дослідження.** Під час роботи було використано метод аналізу, узагальнення та синтезу науково-педагогічної літератури з теми дослідження, а також метод спостереження. Було опрацьовано достатню кількість літератури для розуміння теми дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Перш за все, необхідно зазначити, що CLIL є не новою методикою викладання іноземної мови. Вперше такий підхід було впроваджено в Канаді під час викладання французької мови. Разом із тим, саме поняття Content and Language Integrated Learning (CLIL), що перекладається

українською як предметно-мовне навчання було ініційовано Д. Маршем у 1991 році. Д. Марш розглядав іноземну мову як середовище для викладання та вивчення нелінгвістичного матеріалу [8, с. 14].

З того часу вивченню особливостей методики CLIL приділяється значна увага, розробляються її теоретичні та практичні аспекти. На основі аналізу наукової літератури було встановлено, що наразі існує декілька підходів до визначення сутності методики-предметно-інтегрованого навчання. Її розглядають як:

- методику викладання, основною якої є спеціальні професійні знання [7, с. 504];

- підхід до викладання та педагогічний інструмент, які створюють зв'язок між змістом навчання та мовою без застосування рідної мови [9, с. 34];

- методику викладання, яка пов'язує вивчення іноземної мови із вивченням предметних знань у формі проекту або кейсу [4];

- методичні прийоми, які поєднують вивчення знань за фахом та іноземної мови під час семінарів та практичних занять для більш ефективного вивчення іноземної мови [1, с. 166];

- методику вивчення іноземної мови, яка поєднує зміст навчання, спілкування, пізнання та культуру (Мовні компетенції для працевлаштування, мобільності та зростання [5].

Впровадження методики CLIL можлива за умови дотримання наступних умов:

- чітке формулювання завдань викладачем, визначення мети навчальної діяльності та засобів його виконання;

- застосування наочності, використання демонстрацій, презентацій, проведення експериментів тощо під час викладання нового навчального матеріалу, базуючись на принципі від простого до більш складного та опираючись на наявні у студентів знання;

- забезпечення постійного зворотного зв'язку із здобувачами освіти, що дозволяє викладачу моніторити успішність виконання завдання, аналізувати помилки та скеровувати подальшу навчальну діяльність студентів;

- поєднання вивчення іноземної мови з спеціальними знаннями, що підвищує мотивацію здобувачів освіти;

- добір актуальних завдань, які можуть використовуватися у подальшій професійній діяльності студентів;

- завдання можуть бути як індивідуальними так і груповими [4; 5; 10].

На основі наукових праць можна стверджувати, що CLIL містить у собі основні чотири складові, так звані 4C: content, communication, cognition, and culture (зміст, спілкування, когніція та культура).

1С, тобто зміст, спрямована на опанування знань за фахом. Це можуть бути спеціальні знання з будь-якої дисципліни, наприклад, фізики, математики, хімії, юриспруденції, літератури та інших. Зміст навчання передбачає розуміння різних типів нових знань (концепцій, фактів і процедур), які студенти у подальшому зможуть використовувати для вирішення проблем, їх обговорення та подальшого власного професійного розвитку. Плануючи зміст заняття, викладач має заздалегідь визначити які самі професійні знання мають отримати студенти та визначити засоби досягнення цієї цілі [4; 9].

2С, спілкування, фокусується на розвитку мовлення студентів іноземною мовою. Необхідно зазначити, що під спілкуванням мається на увазі не тільки проведення усних бесід, але й робота з іншими аспектами вивчення мови: читання, аудіювання та письма. Адже під час роботи з текстом відбувається спілкування автора з читачами, а під час опрацювання інформації та обговорення її з іншими учасниками навчального процесу, відбувається також процеси комунікації. Яскравим прикладом такої комунікації є робота студентів у парах, коли їм видаються тексти однакової тематики, але з різними деталями щодо теми, що вивчається. Під час такого виду роботи відбувається два види комунікації: під час роботи з текстом та під час обговорення та знаходження різних деталей під час усного спілкування. Ця «С» також охоплює введення мови, адже нам потрібно забезпечити спілкування, обравши ключові мовні одиниці, які здобувачі освіти повинні розуміти та використовувати під час роботи [2; 6; 7].

3С, когніція, спрямована на розвиток когнітивних навичок здобувачів освіти, які умовно можна поділити на навички мислення вищого порядку та навички мислення нижчого порядку. Як правило, на початку роботи над темою ми починаємо з формування навичок мислення нижчого порядку, до яких відносяться запам'ятовування, розуміння та розуміння як застосовувати нові знання на практиці. Після цього переходять до формування навичок мислення вищого порядку: аналізу, оцінки та творчого підходу до виконання завдання [1; 9; 10].

4С, культура, має два взаємопов'язані напрямки. На макрорівні, за Койлом, культура є фільтром, через який люди інтерпретують світ та розвивають міжкультурне розуміння, тоді як на мікрорівні, кожен предмет CLIL має власну культуру з власним змістом і способами спілкування та інтерпретації світу [2; 5; 7].

На основі аналізу наукової літератури можна виділити декілька різновидів цієї методики:

- жорсткий CLIL (hard CLIL);
- модульний CLIL (modular CLIL);
- м'який CLIL (soft CLIL).



Жорсткий CLIL означає, що весь курс викладається іноземною мовою, і здобувачі освіти мають володіти іноземною мовою на рівні не нижче ніж B1 та вже мати значний досвід її вивчення. Вперше такий підхід до викладання було впроваджено у Європі для викладання різних дисциплін вчителями-предметниками іноземною мовою. Акцент в цій моделі робиться на знання за фахом, а іноземна мова вважається засобом навчання.

Модульний CLIL є моделлю викладання з акцентом на вивчення предметних знань, що здійснюється на постійній основі як мінімум протягом 15 годин на семестр. У цьому раці викладач є також не тільки викладачем іноземної мови, але фахівцем у відповідній галузі знань. При такій організації освітнього процесу тільки частина тем викладається іноземною мовою.

М'який CLIL є моделлю викладання з акцентом більше на вивчення іноземної мови, здійснюється на регулярній основі (як мінімум один раз на тиждень). При цьому, у рамках мовного курсу, викладачем-філологом опрацьовуються тільки деякі теми за майбутнім фахом студентів [4; 5; 10].

Зазначимо, що під час викладання англійської мови в межах університету студентам юридичних спеціальностей ми можемо користатися тільки м'якою моделлю CLIL, що безпосередньо пов'язано з освітою викладача.

Проілюструємо впровадження елементів м'якої моделі CLIL на прикладі вивчення теми Intellectual Property (інтелектуальна власність). Вивчення будь-якої теми ми починаємо з підготовки студентів та налаштування їх на роботу. Під час вивчення цієї теми ми обговорюємо наступні питання:

- Що є інтелектуальною власністю? (What is intellectual property?);
- Як можна захистити інтелектуальну власність? (How can intellectual property be protected?);
- Які проблеми можуть виникнути у наш час під час захисту інтелектуальної власності? (What problems are there in protecting intellectual property nowadays?).

Під час обговорення питань записуємо нові лексичні одиниці, які можуть бути використані під час вивчення цієї теми. Після обговорення цих питань переходимо до роботи з текстом та виконання відповідних вправ, що також сприяє опануванню лексики та формуванню навичок мислення нижчого порядку. В першому абзаці надається загальна інформація щодо теми та вводяться основні різновиди інтелектуальної власності: industrial property та copyright. Також просимо студентів пояснити різницю між термінами *right, duty, and obligation* та навести приклади кожного з них.

Після цього переходимо до формування навичок мислення вищого порядку, стимулюючи здобувачів освіти до аналізу інформації та критичного мислення. Зокрема, ставимо їм наступні запитання:

- яка різниця між авторським правом та копірайтом (*What is the difference between the expressions authors' rights and copyrights?*);
- чому термін на права промислової власності відрізняється від копірайту (*Why does the duration of protection of industrial property and copyright differ?*);
- як до широкого загалу доноситься інформація, що винахід захищено (*How is the public made aware that an invention is protected?*);
- чому немає необхідності реєструвати копірайт (*Why is there no need to register copyright?*).

Досвід засвідчив, що студенти жваво обговорюють ці запитання, наводячи приклади із реального життя. Після обговорення, ми дочитуємо текст до кінця, порівнюємо наші відповіді із баченням автору тексту та обговорюємо чи є різниця між системою захисту інтелектуальної власності в англomовних країнах та Україні.

Після роботи з текстом зорганізується робота в парах, під час якої студенти обговорюють інтелектуальну власність, проблеми та виклики щодо впровадження захисту інтелектуальної власності в інтернеті. Причому ми акцентуємо увагу на необхідності дотримання четвертого «С» – культури спілкування.

Як вже зазначалося, методика CLIL спрямована по поєднання вивчення знань за фахом та іноземної мови. Тому, ще одним завданням для студентів є обговорення наступних моментів та визначення доцільності їх обговорення під час першої телефонної розмови:

- ввічливість розмови та порада щодо особистої зустрічі;
- надання порад під час телефонної розмови;
- відправлення клієнту до секретаря для призначення зустрічі;
- ознайомлення клієнта з вашими розцінками на першій хвилині розмови;
- прохання до клієнту детально представити свою проблему в письмовому вигляді та надіслати вам на пошту.

Вважаємо, що формування мисленневих навичок вищого порядку сприяють також дидактичні ігри. Так, в рамках вивчення цієї теми ми пропонуємо студентам наступне завдання:

*Студент 1. Ви – юрист і розмовляєте з потенційним клієнтом по телефону (студент 2). Ваше завдання – вислухати його, поставити питання, зробити доречні паузи під час розмови та надати перші поради щодо подальших дій.*

*Студент 2. Ви – потенційний клієнт та телефонуєте юристу тому, що ви помітили, що деякі з ваших нотаток, які ви надали*

студентам були скопійовані студентом та виставлені на платному сайті, тобто студент за них отримував винагороду. Ваше завдання під час бесіди з юристом висловити власну занепокоєність та пояснити сутність проблеми, що ви розмовляли зі студентом, але він заперечив факт продажу ваших нотаток за винагороду, спитати, що саме ви можете зробити в цій ситуації.

Завершуємо роботу над темою есе “Intellectual Property and its Protection”, в якому студенти розкривають цю тему та порівнюють моделі захисту інтелектуальної власності в Україні та одній із англійських країн.

Якщо у студентів в групі рівень володіння англійською на рівні B2 та вище, доповнюємо освітній процес роботою з відео за темою та різноманітними вправами до неї.

Вважаємо, що такий підхід до проведення занять включає 4C: студенти вивчають новий матеріал з юридичної тематики (зміст), спілкуються усно та письмово (комунікація), вчать аналізувати можливі варіанти дій (когніція), під час роботи в парах мають дотримуватися культури спілкування з партнером або опонентом (культура).

**Висновки з дослідження.** Отже, можна зробити висновок, що впровадження елементів м'якої моделі CLIL є дієвою та ефективною методикою викладання студентам немовних факультетів, що підвищує зацікавленість студентів до занять, вдосконалює їх фахові знання, дозволяє розвинути критичне мислення, що є дуже важливим для конкурентоспроможних спеціалістів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ball P., Kelly K., Clegg J. Putting CLIL in Practice. *ELT Journal*. 2018. Vol. 72, Issue 1. P. 109–111.
2. Ball, P. Defining CLIL parameters. URL <https://www.onestopenglish.com/clil/article-defining-clil-parameters/550513.article>
3. Chadwick T. Language Awareness in Teaching. A Toolkit for Content and Language Teachers. Cambridge University Press. 2012. 17 p.
4. Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. *Content and Language Integrated Learning*. 2010. NY: Cambridge Univ. Press. URL [https://formacion.intef.es/pluginfile.php/214299/mod\\_imsccp/content/1/2013000000658.pdf](https://formacion.intef.es/pluginfile.php/214299/mod_imsccp/content/1/2013000000658.pdf)
5. Lightbown P.M. Learning English as a second language in a special school in Quebec. *Canadian Modern Language Review*. 1997. № 53. P. 315–355.
6. Long M. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. *Foreign language research in cross-cultural perspective*. 1991. P. 39–52.
7. Lorenzo F., Moore L. An analytical framework of language integration in L2 content-based courses: the European dimension. *Language and Education* 21. 2007. № 6. P. 502–514.
8. Marsh D., Nikula T. Terminological Considerations regarding Content and Language Integrated Learning. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquee, Neuchata*. 1998. № 1. P. 13–18.

9. Mehisto, P., Marsh, D. and Frigols, M. J. Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan Education. 2008. 238 p.
10. Naves T. Effective Content and Language Integrated Learning Programmes. Content and Language Integrated Learning . Evidence from Research in Europe. Bristol, 2009. 251 p.

**Tetiana Tonenchuk,**

*Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor of the Department of Foreign Languages  
for Natural Sciences,  
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University  
<http://orcid.org/0000-0003-4544-0918>  
Chernivtsi, Ukraine*

**Natalia Tsyntar,**

*PHD of Philological Science,  
Assistant of the Department of Foreign Languages for Natural Sciences,  
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University  
<http://orcid.org/0000-0002-1014-1347>  
Chernivtsi, Ukraine*

**Olena Mudra,**

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Department of Foreign Languages  
for Natural Sciences,  
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University  
<http://orcid.org/0000-0002-8352-9166>  
Chernivtsi, Ukraine*

## **Benefits of flipped learning in teaching ESP**

### **Переваги «перевернутого навчання» у викладанні англійської мови для професійного спілкування**

**Summary.** *This article explores the application of Flipped Classroom approach in the context of teaching English for Specific Purposes. The study uncovers the reasons of the already gained popularity of the approach, prioritizing active personalized learning over passive content consumption, it also dwells on the origins, foundations and essential aspects of the flipped classroom methodology. The research emphasizes efficiency of the approach in enhancing teaching and learning English for Specific Purposes. The specifics and common characteristics of the Flipped Classroom approach are determined, benefits and key elements of the methodology are stated and analyzed. As revealed, this methodology can serve as a framework for fostering active engagement, critical thinking, and collaborative learning among students. The shift of traditional content delivery outside the classroom boosts valuable in-class time, enabling teachers to focus on in-depth comprehension, practical application, and skill development. The article also considers the importance of clear learning objectives, elaborate*

*pre-class content, and interactive in-class activities. This paper delves into the specifics of implementing the flipped classroom, identifying its key components and mechanisms. The stages of planning an ESP (English for Specific Purposes) task for a flipped classroom are determined and illustrated. Furthermore, and examples of outcomes (learning objectives) for the task aimed to enhance job-related communication skills for IT students, possible pre-class, in-class and post-class task planning to ensure the achievement of the specified outcomes are provided. This investigation underlines the potential of the flipped classroom as an innovative teaching methodology tailored to the demands of English for Specific Purposes education, where practitioners are equipped with instruments to enhance their teaching practices and optimize student learning outcomes.*

**Key words:** *flipped classroom, personalized learning, higher cognitive skills, learning objectives, Bloom's Taxonomy, pre-class content, in-class activities.*

**Анотація.** У цій статті досліджує застосування підходу Flipped Classroom в контексті викладання англійської мови для професійного спілкування. Дослідження розкриває причини вже здобутої популярності підходу, який віддає перевагу активному персоналізованому навчанню над пасивним споживанням контенту, зупиняється на вигодах, основах та основних аспектах методології перевернутого класу. Дослідження підкреслює ефективність підходу в покращенні викладання та вивчення англійської мови для професійного спілкування. Визначено специфіку та спільні характеристики підходу Flipped Classroom, викладено та проаналізовано переваги та ключові елементи методології. Як виявилось, ця методологія може служити основою для сприяння активній участі, критичному мисленню та спільному навчанню серед студентів. Перенесення традиційного викладу контенту за межі аудиторії збільшує цінний час на уроці, дозволяючи вчителям зосередитися на глибокому розумінні, практичному застосуванні та розвитку навичок. У статті також розглядається важливість чітких навчальних цілей, детально розробленого контенту, що подається перед заняттями, та інтерактивної діяльності на уроці. У цій статті розглядається специфіка впровадження «перевернутого класу», визначено його ключові компоненти та механізми. Визначено та проілюстровано етапи планування завдання ESP (англійської мови для професійного спілкування) для перевернутого класу. Крім того, наведено приклади формулювання результатів (навчальних цілей) для завдання, спрямованого на покращення пов'язаних із роботою навичок спілкування для студентів IT, можливе планування завдань перед заняттями, на заняттях та після занять для забезпечення досягнення зазначених результатів. Це дослідження підкреслює потенціал перевернутого класу як інноваційної методології навчання, адаптованої до вимог викладання англійської мови для професійного спілкування, де практикуючи спеціалісти оснащені інструментами для вдосконалення своєї практики викладання та оптимізації результатів навчання студентів.

**Ключові слова:** *Flipped Classroom («перевернутий клас»), персоналізоване навчання, вищі когнітивні навички, цілі навчання, таксономія Блума, контент, що подається перед заняттями, діяльності, що проводяться під час заняття.*

**Introduction.** Today higher education focuses on the improvement of teaching and learning quality and development of real-life, job-related skills and competencies necessary to function effectively at the workplace. Driving forces of higher education include accessibility, flexibility, digital transformation, and increasing autonomy of the learners. That is why Flipped Classroom approach is currently gaining popularity with Ukrainian educators for teaching ESP (English for Specific Purposes) in particular, as the general goal of an ESP course is “the formation of professional language competences in students, which will contribute to their effective functioning in the cultural diversity of educational and professional environments” [12].

Flipping the classroom has become widely used in recent years. “Flipped learning is a form of blended instruction that mixes ‘synchronous’ learning with ‘asynchronous’ independent study” [11, p. 1]. It means that “students gain first exposure to new material outside of class, usually via reading or lecture videos, and then use class time to do the harder work of assimilating that knowledge, perhaps through problem-solving, discussion, or debates” [5]. The concept of flipped classroom where home assignments precede in-class work, was first brought up by Jonathan Bergmann and Aaron Sams in 2012 [2].

The Flipped Classroom approach has gained popularity for many reasons. It addresses some of the restrictions and drawbacks of traditional teaching methods and aligns with modern learning needs, availability of the technological advancements and the claims of the modern life. Traditional classrooms often face time constraints for meaningful discussions. Flipping the classroom reduces the need for time-consuming content delivery, by contrast, in-class time can be spent to run interactive activities. Flipped classrooms often encourage motivation, as students get more autonomy and take more responsibility for their learning. The flipped model emphasizes problem-solving and collaboration, skills highly valued in the modern society. The available technology such as online platforms, multimedia resources, and communication tools make it easier to deliver pre-class content and facilitate in-class communication, interaction and collaboration. Flipped classrooms prioritize active personalized learning over passive content consumption. This approach caters to diverse learning styles and abilities. In the need of promoting active learning, critical thinking, collaboration, and student-centered instruction, Flipped Classroom approach aligns with modern educational goals.

Flipped Learning has recently seen substantial growth and interest, but there are still numerous areas that offer prospects for exploration, which include seeing clearly the benefits and key elements of the Flipped Classroom for an ESP class, planning activities, and implementation of the approach.



Why should we flip our classroom? In terms of Bloom's revised taxonomy [1], "flipped classroom" model contrasts from the traditional model in which "first exposure" occurs via lecture in class, with students assimilating knowledge through homework. Flipped Classroom is type of blended learning, when students are introduced to content at home and work on live problem-solving during class time. However, as Bergmann and Sams explained [3], Flipped Classroom is not as much about using videos and articles for learning outside the classroom as it is about how to use in-class time with students in the best way. This approach to lesson management gives students a chance to learn a topic deeply, study at their own pace, fulfill real-life activities, apply the acquired knowledge. In the classroom, comprehension tasks are also used to monitor students' activity. According to the authors [3] some common characteristics of all successful flipped classrooms are (1) teacher-student relationship building, where teachers are mentors instead of just content experts, (2) personalized learning, when students can decide how and when they learn, (3) passion-based learning where students explore the areas, they are curious about, (4) project-based learning which engages students to solve real-life problems.

Flipped classrooms can differ in methods and strategies, largely due to the fact that "learning focuses on meeting individual student learning needs as opposed to a set methodology with a clear set of rules" [9] as suggested in A Review of Flipped Learning. Consequently, Flipped Learning requires flexible environments and dedicated, professional educators. Teacher's role is enhanced as teachers shift from being primarily content deliverers to facilitators and mentors. They have more time to interact with students individually and in smaller groups. Konoplianyk L., Melnykova K. and Pryshupa Yu. mention in their research: "A student's role alters as well: they are not passive recipients of the content any more, they are active agents, responsible for learning outcomes. This facilitates their further independence, develops the ability for self-study and professional self-improvement" [10, p. 196].

The article's goal is to determine the specifics and common characteristics of the Flipped Classroom approach, analyze benefits and key elements of the Flipped Classroom when teaching ESP, to notify the stages of planning an ESP task for a flipped classroom.

**Methodology.** Theoretical and empirical methods such as analysis of the methodological sources (to study, identify and further explore the problem under investigation), scientific observation, methods of deduction, induction, systematization and generalization were used.

**Results and discussion.** Having considered and analyzed the opinions of the researchers [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11] and our own observations,

we can state that the benefits of the Flipped Classroom approach for learners are numerous. Some of them include:

- Flipped learning is student-centered – students have a chance to learn a topic deeply.
- Increased language use – flipping increases interaction as in-class time is dedicated to communication and real-life activities.
- Flipping allows for real personalization and differentiation of tasks, resources and support.
- Students receive feedback and assessment more often.
- As for autonomy and self-esteem – students can study at their own pace and do the task several times to ensure understanding of the topic, which will increase their confidence and the ability to perform better in-class.
- Classroom activities aim at developing higher cognitive skills.

During in-class time teachers can create dynamic, interactive learning environment. In-class activities might include: group discussions, dialogues, problem-solving tasks, debates, practical tasks, role-plays, etc. The crucial question is how we can flip the classroom. Flipping the classroom involves a strategic approach to designing and implementing pre-class content and in-class activities. Here are some key elements to flip the classroom effectively:

1. Clear learning objectives. Determine what students should learn from the pre-class content and how they will apply that knowledge during in-class activities.

2. Bloom’s Taxonomy [4; 1]. What a Flipped Classroom offers is to move classroom work to homework, and homework – to classwork. Students can study the theoretical material, as well as do mechanical tasks at home, and then apply them in the classroom. As we can see from the pyramid below, students can do lower level of cognitive work such as *remembering* and *understanding* at home before class, and when they come to class, they can engage in *applying*, *analyzing*, *evaluating*, and *creating*.

**ESP Task Management / Flipped Learning Approach**

**Group Profile**

Specialism	
Year of study	
Average Group Level (A2/B1/B2/C1/C2)	

**Outcome(s)**  
Students will be able to: \_\_\_\_\_

**Competence(s)**  
(job-related skills to be trained) \_\_\_\_\_

**Flipped task / activity description**

Stage	Task description	Interaction pattern	Resources	Instructions (how to perform the task / activity)	Timing
Pre-class					
In-class					
Post-class					

3. Relevant pre-class content and engaging materials. Select materials that align with your learning objectives. Use videos, articles, podcasts, or online tutorials that engage students. The videos can be created by the instructor or found online. Use visuals, real-world examples, and interactive elements to maintain student interest and enhance comprehension. Provide an opportunity for students to gain first exposure prior to class. To provide an incentive to prepare for class, use highly motivating material, assignments connected with their professional interests.

4. Providing guidance. Clearly communicate expectations about pre-class preparation. Explain the purpose of pre-class content and how it relates to in-class activities. Provide clear instructions on what to focus on during pre-class learning.

5. Making yourself available. It is extremely beneficial to students to be able to reach a teacher after class hours to clear up any learner confusion. Consider availability via email and messengers.

6. Reflection. Encourage reflection in both pre-class and in-class activities. Ask students to relate the pre-class content to their own experiences and generate questions or points of discussion.

7. Adapting the tasks. Modify assignments to student needs and avoid overwhelming students with excessive pre-class materials or cramming too many activities into one class session.

8. A mechanism to assess student understanding. Pre-class online quizzes or written assignments help students clarify their thinking about a subject. Implement formative assessments during in-class activities to check student understanding.

9. Developing higher cognitive skills. Provide in-class activities that focus on higher level cognitive activities and lead to active learning. The key is that students use class time to deepen their understanding and increase their skills. Create opportunities for peer interaction – group discussions, debates, and collaborative problem-solving enhance engagement and facilitate knowledge sharing.

10. Interaction. Maximize collaboration and social interaction via forums and online networks.

Flipping the classroom is about creating an active and engaging learning environment that enhances student understanding and application of knowledge.

How to implement a flipped classroom? Implementation involves careful planning and consideration of various factors. Firstly, as it was mentioned above, clear learning objectives for each lesson or unit should be identified. Identify the specific knowledge you wish students to acquire and how they will use this knowledge during the lesson. After pre-class content that corresponds to specific learning goals is selected or created

it has to be delivered to your students well in advance, using learning management systems, emails, or other platforms to distribute content and provide clear instructions. Let students know what you expect them to focus on during pre-class learning. It is a good idea to offer additional resources (a list of recommended readings, videos, or websites to cater to diverse learning preferences) for students who want to explore topics deeper. Encourage students to actively engage with pre-class materials. This can involve note-taking, summarizing key points, generating questions, or participating in online discussions.

Interactive and collaborative in-class activities have to be based upon the pre-class content. They should encourage critical thinking and application of knowledge, foster collaboration and peer interaction. The pre-class content can be structured to scaffold learning, gradually introducing more complex concepts, as students progress through the course. Providing immediate feedback and addressing misconceptions will help a lot. To measure learning outcomes we should compare student engagement, performance, and feedback with previous methods. The approach has to be tailored to the subject matter, and the needs of your students, it can be done by experimenting, gathering feedback, and refining approach over time.

Jeff Dunn [7] presented easy steps for implementing flipped classroom in his “The 6-step Guide to Flipping Your Classroom”: (1) *Plan* (figure out which lesson you want to flip, outline the key learning outcomes and a lesson plan); (2) *Record* (instead of teaching in-person, make a video, including all key elements you’d mention in the classroom); (3) *Share* (make the video engaging and clear, send it to your students; explain that the video’s content will be discussed in class); (4) *Change* (now students are prepared to go more in-depth than ever before); (5) *Group* (separate students into groups and give them a task to perform – write a poem, a play, make a video, etc.); (6) *Regroup* (students share the individual group’s work with everyone; ask them additional questions to dive deeper). After the six steps – review, revise, and repeat.

Based on the steps of the flipped learning model according to Choi, J. and Kim, E. [6] we suggest the possible stages of Flipped Learning and examples of teaching and learning activities: preparation, assessment, relevance, team activity, evaluation, reflection illustrated in Table 1.

A clear plan for a lesson enhances the learning experience for both educators and students. It ensures alignment with learning objectives, effective use of time, engagement, and a seamless flow of content and activities. When planning classroom activities, we should also take into consideration that we have the opportunity to aim at higher cognitive categories, and it is important that students do not only mechanically practice the theoretical material. We can consider various aspects, such as the

Table 1

### Flipped Learning Stages

Stages of Flipped Learning		Teaching and Learning Activities Examples
Pre-class	Preparation online lecture / video, etc.	1. Students take notes while watching a video / reading an article. 2. Students watch online lecture delivered by the teacher to facilitate learning pace.
	Assessment taking online quiz	1. Students take online quizzes within limited time period.
In-class	Relevance checking an online quiz, taking a dictation, etc.	1. Students review the online quiz with the teacher. 2. Students are asked to take dictations related to pre-class online lecture.
	Team activity reading articles, watching videos, debating, creating	1. Students in small groups read articles / watch videos and share the ideas. 2. Discussion / problem-solving task / creating a slogan, a plan, a scheme, a poster, a leaflet, etc.
	Evaluation comprehension checks	1. Comprehension questions related to the articles / videos covered. 2. Presenting the created product (a slogan, a plan, a scheme, a poster, a leaflet, etc.), peer evaluation.
Post-class	Reflection completing a reflection note	1. Students are asked to complete a reflection note.

results of ITL 2011 research which identified the 21st century competencies, based on the needs of the labour market. Thus, a desired goal of Flipped Classroom lessons can become the development of these competencies within the framework of the ESP lesson [8].

Here we propose the following template (see Template 1. ESP Task Management) that might be of use when planning an ESP task for a flipped classroom, in particular, aimed at practicing job-related skills.

## ESP Task Management

ESP Task Management / Flipped Learning Approach

Group Profile	Specialism	
	Year of study	
	Average Group Level (A2/B1/B2/C1/C2)	

Outcome(s)  
Students will be able to: \_\_\_\_\_

Competence(s)  
(job-related skills to be trained) \_\_\_\_\_

Flipped task / activity description

Stage	Task description	Interaction pattern	Resources	Instructions <small>(how to perform the task / activity)</small>	Timing
Pre-class					
In-class					
Post-class					

As an example, outcomes (learning objectives) for the task aimed to enhance job-related communication skills for IT students can be formulated as following:

*Students will be able to:*

- actively contribute to IT-related meetings by expressing their ideas, asking relevant questions, and engaging in discussions using appropriate language;
- apply negotiation strategies during role-play activities, showcasing their ability to handle IT-related negotiations effectively.

Let’s illustrate possible pre-class, in-class and post-class task planning to ensure the achievement of the specified outcomes.

*Pre-Class Stage:*

1. Task Description: watching a video of an IT-related meeting, focusing on participants' interaction, language use, and meeting dynamics.
2. Interaction Pattern: independent learning.
3. Resources: video link provided.
4. Instructions: (1) Watch the video, paying attention to how participants contribute, engage in discussions during the IT meeting answering the questions you hear. (2) Take notes on language expressions, strategies, and negotiation techniques observed.

*In-Class Stage:*

1. Task Description: engaging in a mock IT meeting role-play, applying learned vocabulary, discussion techniques and negotiation strategies.
2. Interaction Pattern: small group discussions and role-play.
3. Resources: whiteboard, markers, prepared role-play scenarios.
4. Instructions: (1) Form small groups. (2) Assign roles to each student within the group (e.g., project manager, team member, client).

(3) Use the prepared role-play scenarios that involve IT-related discussions and negotiations. (4) Apply the language expressions and negotiation strategies observed in the pre-class video during the role-play.

*Post-Class Stage:*

1. Task Description: reflecting on the role-play experience and submitting a written reflection on negotiation strategies and effective communication in IT-related sphere.

2. Interaction Pattern: individual reflection and written response.

3. Resources: online discussion forum or assignment submission platform.

4. Instructions: (1) Reflect on your role-play experience during the IT meeting scenario. (2) Write a reflection discussing the negotiation strategies you used, language expressions you employed to contribute effectively, and how you handled discussions during the role-play. (3) Consider how these skills can be applied in real-world IT sphere meetings.

As a follow-up we can hold a session where students will reflect on their learning experience, discuss their improvements in job-related communication skills, address the challenges they faced.

By combining pre-class content delivery with interactive in-class activities, flipped classroom can develop and foster job-related skills in an engaging and practical manner.

**Conclusions and prospects for further research.** With the development and spread of online education, researching the effectiveness of online Flipped Classroom models compared to traditional ones can help educators understand the benefits and challenges of different delivery formats. Flipped classrooms align well with the principles of student-centered learning in ESP classes. By shifting content consumption outside the classroom, students gain autonomy over their learning pace and style, while class time can be dedicated to meaningful interactions. When students engage with language content prior to class, they are better prepared to analyze, synthesize, and evaluate information during in-class discussions and collaborative tasks.

The Flipped Classroom approach offers many opportunities for further research that can contribute to its adaptation to diverse educational settings and student needs. Exploration could focus on developing effective assessment methods that align with the Flipped Classroom approach and include strategies for assessing both pre-class content understanding and in-class application of knowledge.

## REFERENCES

1. Anderson L., Krathwohl D. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Boston, MA : Pearson Education Group, 2001. 303 p.



2. Bergmann J., and Sams A. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington, DC : ISTE, 2012. Pp. 120–190.
3. Bergmann J., and Sams A. *Infographic: 4 Learning Strategies for Flipped Learning*, 2015. URL: <https://www.iste.org/explore/In-the-classroom/Infographic%3A-4-learning-strategies-for-flipped-learning>
4. Bloom B.S. (Ed.). Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York : David McKay Co Inc., 1956.
5. Brame C. *Flipping the classroom*. Vanderbilt University Center for Teaching, 2013. URL: <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>.
6. Choi J., Kim E. Developing a teaching-learning model for flipped learning for institutes of technology and a case of operation of a subject. *Journal of Engineering Education Research*, 2015. 18 (2). P. 77–88.
7. Dunn J. *The 6-step guide to flipping your classroom*, 2014. URL: <https://medium.com/@jdunns4/the-6-step-guide-to-flipping-your-classroom-d721878f85c1>
8. European Commission. *Flipped Classroom in Practice*. URL: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/17061004-3280-44bc-81ca-463b3f329b5d/Flipped%20Classrom%20in%20Practice%20EN.pdf>
9. Hamdan N., McKnight P., McKnight K., & Arfstrom K. M. *The flipped learning model : A white paper based on the literature review titled a review of flipped learning*. Flipped Learning Network / Pearson / George Mason University, 2013.
10. Konoplianyk L., Melnykova K., Pryshupa Yu. *Implementing The Flipped Classroom: A Case Study of Teaching ESP to the Bachelors in Automation and Computer-Integrated Technologies*. *Information Technologies and Learning Tools*, 2021. Vol. 83, № 3, p. 192–207.
11. *The Flipped Classroom for English Language Teaching*. URL: [file:///C:/Users/123/Desktop/flipped%20-%20thesis/oup-focus-flipped-classroom\(1\).pdf](file:///C:/Users/123/Desktop/flipped%20-%20thesis/oup-focus-flipped-classroom(1).pdf)
12. Програма з англійської мови для професійного спілкування. / Колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іванішчева, Л. Й. Клименко, Т. І. Козимирська, С. І. Кострицька, Т. І. Скрипник, Н. Ю. Тодорова, А. О. Ходцева. К. : Ленвіт, 2005. 119 с.

**Oksana Chaika,**  
*PhD (linguistics), Associate Professor /  
Visiting Researcher,  
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine /  
Luxembourg Center for Educational Testing at University of Luxembourg  
<https://orcid.org/0000-0002-4317-9456>  
Kyiv, Ukraine / Esch-sur-Alzette, Luxembourg*

### **Cultural sensitivity and diversity training for foreign language teachers**

#### **Інклюзивність в освіті й культуро-центровані програми навчання викладачів іноземних мов**

**Summary.** *This research paper delves into a comprehensive analysis of cultural sensitivity and diversity training programs specifically designed for foreign language teachers (FLT). It takes a deep dive into the strategies and practices that promote cultural sensitivity and diversity within the foreign language (FL) classroom. By exploring the multifaceted objectives of such training programs, this paper emphasizes the transformative potential these programs hold for educators and the profound impact they have on the quality of FL education. Through a meticulous synthesis of empirical studies, detailed case analyses, and an examination of best practices, this research paper shines a spotlight on the tangible benefits of incorporating cultural sensitivity and diversity training into FL education. These benefits include the creation of a more inclusive and equitable learning environment, enhanced intercultural communication skills, and the cultivation of cross-cultural competence among teachers. Moreover, this paper underscores the implications of culturally sensitive pedagogy on various aspects of FL education. It explores how such an approach positively influences student motivation, engagement, and language proficiency, ultimately leading to more successful language learning outcomes. In addition to highlighting the benefits, this paper critically examines the challenges associated with implementing cultural sensitivity and diversity training programs. It provides valuable insights into overcoming resistance to these programs and ensuring their sustained integration into the development of FLT. Furthermore, the findings underscore the need for a holistic approach to education that transcends individual classroom settings. It advocates for institutional and policymaker involvement to create an educational environment that fully embraces cultural sensitivity and diversity. In summary, the analysis of the results leads to the emphasis on the indispensable role that cultural sensitivity and diversity training plays in the professional growth of FLT and the enhancement of FL education. It is argued that with inclusive and culturally aware classrooms, multicultural and multilingual programs will contribute to a more harmonious and interconnected global society.*

**Key words:** foreign language teacher (FLT), inclusive teaching, intercultural competence, cross-cultural communication, globalized classrooms, teacher development, multicultural environment.

**Анотація.** У статті аналізуються культуро-центровані стратегії та програми інклюзивного навчання для викладачів іноземних мов. Метою розвідки є дослідження переваг інклюзивних і культуро-центрованих стратегій (програм) навчання у сучасній освіті, які розроблені для підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов, використання трансформаційного потенціалу таких програм для педагогів у світлі їхнього особистісного й професійного зростання та вплив такого навчання на якість викладання іноземних мов зокрема. Шляхом синтезу емпіричних досліджень й аналізу наявних світових практик результати дослідження підкреслюють вагомість застосування програм культурно-чутливого й інклюзивного навчання як елементів безперервної освіти для викладачів іноземних мов, оскільки такі програми у подальшому уможливають створення викладачами більш інклюзивного навчального середовища, підвищують навички міжкультурного спілкування між викладачами та студентами, розвивають крос-культурну компетентність, а також уможливають дублювання окремих елементів навчання у викладацькій діяльності при навчанні іноземним мовам. Особливо відзначається у подальшій педагогічній діяльності особистий вплив викладача на мотивацію студентів та вдосконалення рівнів володіння іноземною мовою, їхню крос-культурну компетентність. Виклики та можливі бар'єри, з якими можуть зіткнутися освітяни при впровадженні таких навчальних програм (наприклад, основи культурної свідомості, тренінги з міжкультурної комунікації, практики інклюзивного навчання, інтеграція мови та культури, постійний професійний розвиток тощо) з метою професійного розвитку викладачів іноземних мов, паралельно пов'язуються з роллю адміністрацій освітніх установ і державного регулятора в сфері освіти. У підсумку зазначається, що завдяки інклюзивним і культурно-центрованим класам, за підтримки викладачів іноземних мов, створюються умови для розвитку гармонійного полі- й мультикультурного суспільства.

**Ключові слова:** викладач іноземних мов, інклюзивне навчання, міжкультурна компетентність, безперервна освіта, професійний розвиток.

**Introduction.** In our increasingly interconnected and culturally diverse world, the role of foreign language teachers (FLTs) has evolved beyond mere language instruction. Educators being either native language speakers (L1) and/or foreign language (FL) instructors and teaching foreign languages (L2) to a variety of international students, thus, find themselves in classrooms characterized by a rich abundance of cultures, languages, and backgrounds, creating a unique educational milieu [3; 6; 7; 17]. Acknowledging this shift in versatile classrooms, the need for cultural sensitivity and diversity training for FLT becomes apparent [24; 26] as “faculty developers should reframe the message of their workshops to

focus participants more on the scope of the journey, and shift the direction of overall efforts some to redevelop pedagogical training at the graduate and postdoc levels” [9]. Next, foreign language education (FLE) plays a pivotal role in bridging linguistic and cultural gaps [6; 14; 18]. It equips individuals with the ability to communicate across borders and opens doors to cross-cultural understanding [3; 10]. As such, the effectiveness of FLE also largely depends on the cultural sensitivity and diversity training received by foreign language teachers (FLT) [5; 14; 19]. From this perspective, the paper investigates the significance of such training; the objectives set a need in (a) the analysis of cultural sensitivity and diversity training programs for FLTs in today’s teaching, (b) exploration of transformative potential for educators when developing necessary skills and competencies for multiculturally sensitive diverse classrooms, and (c) understanding the impact on quality of education after the training received by FLTs. In the end, it is crucial to consider the challenges such training addresses, drawing upon the research and insights from notable scholars.

**Methods.** The methods employed include literature review, case analysis, interviews, surveys, and classroom observations, as well as focus group discussions.

A comprehensive *literature review* served as the foundation for the methodology and involved an extensive search of academic databases, i.e., Google Scholar, JSTOR, and relevant educational journals. The primary aim was to identify existing research, scholarly articles, and publications that would shed light on the significance of cultural sensitivity and diversity training for FLTs. It encompassed studies, reports, and articles that discussed the objectives and outcomes of such training, the impact on FLE, the challenges faced by FLTs in culturally diverse classrooms [3–5; 18; 11; 23]. The *case analysis method* was employed to gain deeper insights into the practical aspects of implementing cultural sensitivity and diversity training in FLE as the qualitative approach; it involved the selection of a representative sample of educational institutions or FL programs. Through *interviews, surveys, and classroom observations*, data were gathered on the training programs in place, their objectives, methodologies, and effectiveness. Real-life case studies illustrated the challenges and successes experienced by FLTs in implementing culturally sensitive pedagogy. These case analyses provided concrete examples of how cultural sensitivity and diversity training had impacted teachers and students in different educational contexts. *Focus group discussions* were conducted with FLTs to facilitate in-depth conversations about their experiences before, during and after cultural sensitivity and diversity training. These discussions provided valuable qualitative insights into the challenges and benefits of

such training. Finally, regarding the limitations and challenges connected with policy makers and institutions, at this stage the research results are based only on feedback and survey / questionnaire data obtained from FLT's and their seniors. Nevertheless, these underline necessity to examine educational policies, guidelines, and practices at both the national and institutional levels. However, given the research objectives, document analysis to review policies related to FLE, teacher development, and cultural diversity remained beyond the scope of research at the current stage.

Today, in the educational settings, FLT's are entrusted with the task of not only imparting language skills but also facilitating cultural competence and intercultural communication among their students [1; 5; 9]. However, "teachers' ambivalence about inclusion increases as they become more concerned with teaching subject matter, as the stakes for student achievement become more prominent in secondary schools" [16, p. 259], which underlines that without adequate cultural sensitivity and diversity training, they may inadvertently perpetuate stereotypes, misunderstandings, or biases. This deficiency can hinder the development of inclusive learning environments and inhibit the potential for meaningful cross-cultural interactions within the classroom [8; 18; 23; 24].

To start with and address this critical issue, it is imperative to delve into the research literature, which underscores the importance of cultural sensitivity and diversity training for FLT's. Notable scholars such as Byram, who introduced the concept of intercultural competence as an essential component of language learning, argue that without cultural sensitivity, language teaching remains incomplete [5; 18]. Additionally, others emphasize the inseparable link between language and culture, and highlight that language learning should extend beyond grammar and vocabulary, it should cover vaster domains to encompass cultural nuances [6; 18; 23; 26]. Moreover, research by Fantini (2009) underscores the need for every FLT to possess cross-cultural communication skills, and the scholar argues that teachers must be prepared to navigate the intricacies of diverse classrooms, where students bring their unique cultural backgrounds and perspectives [11]. This aligns with the objectives of cultural sensitivity and diversity training, which aim to equip FLT with the tools necessary to create inclusive and culturally aware classrooms.

Then, despite the growing body of research emphasizing the significance of cultural sensitivity and diversity training, there remains a gap between theory and practice in many educational institutions. This discrepancy is acknowledged by many scholars who discuss the challenges in implementing intercultural education in schools and the resistance faced by educators [4]. For instance, Bennett's work draws attention to the need for institutional support, a theme echoed throughout the research literature. More challenges are faced

in day-to-day teaching: the demographics of FL classrooms have shifted significantly over the past decade, with an influx of students from diverse cultural backgrounds [3; 19]; this diversity is not limited to international students learning the language of their host country, it also includes heritage learners, bilingual students, and individuals with varied cultural experiences and identities [10]; the role and importance of intercultural competence is growing immensely in language education, highlighting the essential need for FLT's to possess the skills and knowledge to effectively engage students from different cultural backgrounds [23; 17]. Intercultural competence is no longer a desirable trait but a critical requirement for FLT's. It is argued along with the scholars that today merely teaching the grammatical rules and vocabulary of a FL is insufficient. Instead, FLT's must facilitate a deeper understanding of the cultural contexts in which the language is used [5; 18]. This understanding is fundamental for students to communicate effectively and respectfully in a globalized world. Therefore, the changing landscape of the FL classroom has posed new challenges and opportunities for FLT's who must navigate the arising cultural complexities in their classes, and following the concerns, the shift in demographics and the classroom necessitates a corresponding shift in the pedagogical approach employed by FLT's. Another aspect of complexities is how FLT's must address issues related to cultural sensitivity, inclusivity, and equity in their classrooms. Failure to do so can result in alienation, miscommunication, and hindered language acquisition for students from diverse backgrounds.

**Results and discussion.** Following the overview of the materials and categorization of the FLT trainings, it comes crucial to concentrate on a set of criteria that may assist with understanding which cultural sensitivity and diversity strategy / training for FLT's may stand out as the most appropriate. Thus, cultural sensitivity and diversity training for FLT's can be classified into several categories based on their focus, objectives, and methodologies (Fig. 1.)



**Fig. 1. Structure of cultural sensitivity and diversity training for FLT's**

These categories provide a framework for understanding the diverse approaches and purposes of such training programs. Here is a list of common classifications for advancing cultural sensitivity, equality, and diversity in FL classrooms: foundational cultural awareness training [1; 4; 14; 19], language and culture integration [6 – 7; 10; 24], intercultural communication training [24; 12], inclusive teaching practices [9; 16], cultural competency development [5; 17; 18], technology-assisted training [15; 13; 22], assessment and evaluation [2; 21], policy and institutional support [20; 25], globalized curriculum development [26; 17], continuing professional development [8], etc.

### ***Stage 1 of Cultural Sensitivity and Diversity Training for FLTs.***

As commented by core majority of FLTs (roughly three quarters of respondents) before the cultural sensitivity and diversity training when acquainting with models and deciding on the choice of the training programs offered, the optimal programs were (a) foundational cultural awareness training, (b) intercultural communication training, (c) inclusive teaching practices, (d) language and culture integration, and (e) continuing professional development.

The choice of a cultural sensitivity and diversity training program for FLTs before they underwent training heavily depended on several factors, including, for instance, the goals of the training (rather subjective, with reference to self-confidence, years of experience, and expertise in FLT), the specific needs of the FLTs (current goals, career plans, relocation, etc.), and the resources available (educational institutions, availability of relevant coaches / trainers / facilitators, etc.).

In a description file of the cultural sensitivity and diversity training, each training program specified its triad of focus, objectives, and methodologies.

#### **A. Foundational Cultural Awareness Training**

*Focus:* Building basic cultural awareness and sensitivity among FLTs;

*Objectives:* Raising awareness of cultural differences, stereotypes, and biases;

*Methodology:* Lectures, workshops, and discussions on cultural dimensions, stereotypes, and cultural sensitivity exercises.

Many FLTs opted for foundational cultural awareness training as their initial choice. This program provides a fundamental understanding of cultural differences and sensitizes them to the importance of cultural awareness in language teaching. It is often chosen as a starting point for those who have limited prior exposure to intercultural concepts.

#### **B. Intercultural Communication Training**

*Focus:* Enhancing FLTs' ability to communicate effectively across cultures;



*Objectives:* Developing intercultural competence, improving communication skills, and understanding nonverbal cues;

*Methodology:* Gamification (role-playing), cross-cultural scenarios, and language-focused intercultural activities.

FLTs who recognize the importance of effective cross-cultural communication in their teaching selected this program. Intercultural communication training equipped them with practical skills to navigate diverse classrooms, making it a valuable choice for those seeking immediate improvements in their teaching practices.

#### C. Inclusive Teaching Practices

*Focus:* Promoting inclusivity and equity in language classrooms;

*Objectives:* Creating an inclusive environment that respects students' diverse backgrounds;

*Methodology:* Pedagogical workshops, discussions on inclusive language teaching strategies, and classroom observations.

FLTs committed to creating inclusive and equitable learning environments prioritized this program to the above three. According to their comments, the program was expected to help them develop strategies for accommodating students from various cultural backgrounds and ensure that their classrooms will be more welcoming and respectful to all.

#### *Language and Culture Integration*

*Focus:* Integrating language learning with cultural understanding;

*Objectives:* Teaching language in its cultural context, emphasizing cultural nuances;

*Methodology:* Authentic cultural materials, cultural presentations, and cultural immersion activities.

Language and culture integration training was an attractive choice for FLTs who wanted to align language instruction with cultural understanding. Therefore, it may be stated that this program is suitable for those who believe that language learning should go beyond grammar and vocabulary and encompass cultural context.

#### *Continuing Professional Development*

*Focus:* Supporting FLTs' ongoing growth in cultural sensitivity;

*Objectives:* Providing resources and opportunities for FLTs to continually develop their cultural competence;

*Methodology:* Workshops, conferences, and access to cultural sensitivity resources.

FLTs who value continuous growth in cultural sensitivity and intercultural competence preferred from the start of interviews ongoing professional development programs. These programs are believed to offer resources and opportunities for FLTs to continually refine their cultural

awareness and teaching practices, especially with those who are in search of ways for career growth and promotion.

At large, as earlier mentioned the choice ultimately depended on FLT's individual objectives, their level of prior cultural awareness, and their teaching context. Some FLT's also opted for a combination of the programs and were hesitant to choose one; they were then offered to shortlist the programs to create a comprehensive training plan that would address their specific needs and goals.

***Stage 2 of Cultural Sensitivity and Diversity Training for FLT's.*** As described above, at the outset of the cultural sensitivity and diversity training for FLT's, there is often an initial selection of a specific training program based on perceived needs and objectives. However, as FLT's progress through their training, the possibility to adapt, modify, or even switch to another program becomes an important consideration. This flexibility allows FLT's to tailor their training experience to better align with their evolving understanding of cultural sensitivity and diversity and the specific demands of their teaching context. That in mind and as FLT's embark on their cultural sensitivity and diversity training journey, they may initially opt for a particular program that appears most relevant to their immediate needs and objectives. This initial choice is often influenced by their current level of cultural awareness and their assessment of their classroom dynamics. For example, an FLT may start with foundational cultural awareness training (Training A above) to build a basic understanding of cultural differences if they have limited prior exposure to intercultural concepts.

However, in the course of their training, FLT's may find that their needs and priorities evolve. They may discover new challenges in their classrooms or recognize the potential for more advanced training to address complex diversity-related scenarios. This evolution in their understanding and the dynamics of their teaching context can lead FLT's to consider modifying their chosen training program.

The option to modify a selected training program is particularly valuable. FLT's can adapt the program to include advanced modules or specialized content that directly addresses their specific needs. For instance, they may enhance their intercultural communication training with advanced strategies tailored to the linguistic and cultural backgrounds of their students. Furthermore, FLT's may also contemplate switching to a different training program if they find that their initial choice no longer aligns with their evolving goals. For example, if an FLT initially selects foundational cultural awareness training but later recognizes the need for more intensive cultural competency development, they may choose to switch to a program that better suits their updated objectives.

This stage of collecting and analyzing research data through surveys, questionnaires and focus group discussions/panels underscores flexibility and possibility to adapt and tailor FLT's outcomes to their needs: cultural sensitivity and diversity training offer FLT's this flexibility to choose, modify, or switch programs as their understanding of cultural awareness deepens and their teaching context evolves. This adaptability ensures that FLT's can tailor their training experience to effectively meet the dynamic demands of fostering cultural sensitivity and diversity in their language classrooms.

Some of the top priority programs to switch to during the cultural sensitivity and diversity training remained unchanged from the previous list and included (a) inclusive teaching practices, (b) foundational cultural awareness training, and (c) intercultural communication training. The other two were considered significant to focus on as the skills improved and FLT's were ready to advance. These are cultural competency training (Training F) and technology-assisted training (training G).

#### D. Cultural Competency Development

*Focus:* Fostering cross-cultural competence among FLT's;

*Objectives:* Developing cultural adaptability, empathy, and the ability to navigate diverse cultural contexts;

*Methodology:* Cross-cultural immersion experiences, cultural sensitivity assessments, and reflective practices.

#### E. Technology-Assisted Training

*Focus:* Utilizing technology to enhance cultural sensitivity;

*Objectives:* Leveraging digital tools for cross-cultural communication and awareness;

*Methodology:* Virtual intercultural exchanges, online cultural simulations, and digital resources.

Thus, during cultural sensitivity and diversity training FLT's could decide to choose a different program and switch to it or modify, if possible, the ongoing program to better align with the newly set training objectives and the evolving needs. Here below are the comments on their choices and need in modification (Table 1).

In the context of cultural sensitivity and diversity training, FLT's often prioritize switching to specific programs that remained consistent with the initial list, including inclusive teaching practices, foundational cultural awareness training, and intercultural communication training. Moreover, as FLT's proficiency grows, they increasingly value cultural competency training and technology-assisted training as essential options for further advancing their cultural sensitivity.

***Stage 3 of Cultural Sensitivity and Diversity Training for FLT's.*** After completion of training, the majority of FLT's commented on increasing

role of continuous education and constant connection with colleagues and peers in the form of networking in conferences, webinars and seminars, workshops, symposia, etc. After completing their initial training, FLT's' desire to continue with the Policy and institutional support (Training H), Globalized curriculum development (Training J), and Assessment and evaluation (Training K) programs, which underscores their commitment to ongoing professional growth in cultural sensitivity.

F. Policy and institutional support

*Focus:* Addressing systemic issues and institutional barriers;

*Objectives:* Advocating for policy changes, securing funding, and institutional commitment to cultural sensitivity;

*Methodology:* Policy analysis, advocacy campaigns, and collaboration with educational administrators.

G. Globalized curriculum development

*Focus:* Developing curriculum that reflects global perspectives;

Table 1

**Cultural sensitivity and diversity training: why to change?**

No	Training program	Why?	Modification
1	Inclusive teaching practices	To improve their ability to create inclusive and equitable learning environments	Training may include advanced strategies for addressing complex diversity-related classroom scenarios and adapting teaching materials for diverse student populations.
2	Foundational cultural awareness training	To reinforce their foundational cultural awareness training to deepen their understanding of cultural differences	Training may involve updating the content to reflect the latest research and contemporary cultural issues.
3	Intercultural communication training	To further enhance their cross-cultural communication skills	Training may involve advanced modules focusing on specific communication challenges faced in diverse classrooms or language-specific communication nuances.
4	Cultural competency training	To delve deeper into cultural adaptability and cross-cultural competence	Training may be customized to address specific cultural competencies required for their teaching context or the cultures of their students.
5	Technology-assisted training	To incorporate digital tools into their teaching methods	Training may focus on selecting and integrating technology that enhances intercultural learning and communication within the language classroom.

*Objectives:* Integrating diverse cultural content into language instruction;

*Methodology:* Curriculum design workshops, collaboration with multicultural education experts, and the creation of culturally diverse teaching materials.

H. Assessment and evaluation

*Focus:* Evaluating the effectiveness of cultural sensitivity and diversity training;

*Objectives:* Measuring FLT's cultural competence and the impact of training on teaching practices;

*Methodology:* Pre- and post-training assessments, classroom observations, and feedback surveys.

These classifications highlight the diverse nature of cultural sensitivity and diversity training for FLTs, allowing for tailored approaches to meet specific educational goals and the unique needs of foreign language teachers and their students.

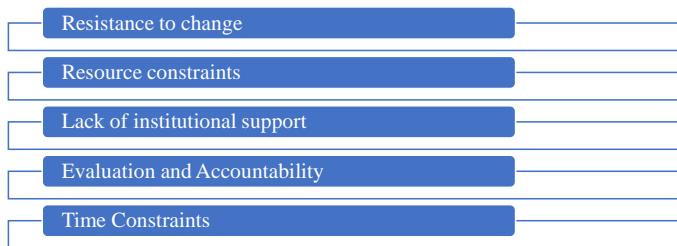
The choices reflect FLTs' recognition that cultural awareness is not a one-time endeavor but an evolving skill that requires continual development. They understand that addressing systemic issues and institutional barriers, updating curriculum materials, and regularly assessing their own cultural competence are essential components of fostering a culturally inclusive language classroom. Moreover, FLTs' willingness to engage in these post-training programs demonstrates their dedication to providing the best possible learning experience for their students and their commitment to creating inclusive and culturally aware educational environments. It also reflects their proactive approach to addressing challenges and fostering positive change within their institutions.

As a result of comprehensive cultural sensitivity and diversity training programs for FLTs, the implications on student motivation, engagement, and language proficiency are significant. These training initiatives foster a more inclusive and equitable learning environment, where students feel valued and respected for their diverse cultural backgrounds. This heightened sense of inclusion enhances student motivation as learners see their unique identities acknowledged and integrated into the curriculum. Furthermore, by promoting intercultural communication skills and cross-cultural competence among teachers, these programs create an enriched educational experience that resonates with students. Consequently, student engagement levels rise as they actively participate in culturally diverse classroom activities and engage in meaningful cross-cultural dialogues. The holistic approach to language instruction, emphasizing cultural context, results in improved language proficiency, as students not only grasp grammar and vocabulary but also gain a deeper understanding

of language within its cultural nuances. In essence, cultural sensitivity and diversity training programs for FLT have a transformative impact on the motivation, engagement, and language proficiency of their students, fostering a more interconnected and harmonious learning environment.

The findings of the study reveal that cultural sensitivity and diversity training also wield a profound impact on the quality of education delivered by FLT. This training equips FLT with the essential knowledge and skills to adeptly navigate the intricate cultural landscapes present in their classrooms, thereby fostering a notably more inclusive and equitable learning environment. In doing so, it elevates the overall quality of FLE. FLT who have undergone this specialized training are better equipped to address the diverse needs of their students, grasp cultural nuances, and facilitate meaningful cross-cultural interactions. Consequently, students benefit from a more enriching educational experience that transcends mere language acquisition, engendering a deeper understanding of the cultures intertwined with the language. This, in turn, leads to more successful language learning outcomes. The elevated quality of education extends further to encompass intercultural competence, empathy, and the capacity to engage in respectful, cross-cultural dialogues – skills increasingly imperative in our interconnected, globalized society.

Despite numerous benefits, the implementation of cultural sensitivity and diversity training programs for FLT may encounter various challenges and barriers, which can impede their effectiveness (Fig. 2).



**Fig. 2. Challenges and barriers for implementation of cultural sensitivity and diversity training programs**

From this perspective, FLT and educational institutions may resist adopting new training programs, particularly if they perceive these programs as time-consuming or disruptive to established teaching practices. FLT may be reluctant to engage with training programs, viewing them as optional rather than essential. Convincing teachers of the benefits of cultural sensitivity training can be a challenge. Next, lack of financial resources, time, and personnel to develop and deliver effective

training programs can be a significant barrier. Comprehensive training programs may require funding for materials, trainers, and technology. Aligned with the discussed and without the financial support and backing of educational institutions and administrators, the integration of cultural sensitivity and diversity training can face even more severe resistance. A lack of institutional commitment may result in inadequate support for program development and implementation.

In addition, measuring the impact and effectiveness of training programs can be difficult. Without clear evaluation mechanisms and accountability, it is challenging to gauge whether the training is achieving its intended outcomes. Finally, FLT's often have busy teaching schedules, which can make it difficult to find the time to participate in training programs.

Addressing these challenges and barriers requires a multi-faceted approach that involves the active support of educational institutions, the development of culturally sensitive training materials, and ongoing evaluation to measure the impact of the training. Additionally, fostering a culture of inclusion and openness within educational institutions can encourage FLT's to embrace these programs as valuable tools for their professional development.

**Conclusion.** Considering the above, the multifaceted objectives of cultural sensitivity and diversity training for FLT's connect to transformative potential of such training, equipping FLT's with the skills that enable them to create inclusive and culturally aware classrooms. The results prove that cultural sensitivity and diversity training for FLT's to a great extent contribute to enhancing their intercultural communication skills and foster increased cross-cultural competence, aligning with the insights provided by recognized scholars. The integration of cultural sensitivity and diversity training into FLE is a critical issue with far-reaching implications for both FLT's and students.

Despite several benefits mentioned above, the research critically analyzed the limitations and challenges identified through the methods employed. These limitations included resistance to change among FLT's, the lack of standardized training programs within the educational institutions, and varying levels of institutional support. The research is not exhaustive and more specific study is required to overcome the obstacles and challenges presented, with an emphasis on the need for a holistic approach involving policymakers, educational institutions, and FLT's themselves.

## REFERENCES

1. American Occupational Therapy Association. (2020). Educator's guide for addressing cultural awareness, humility, and dexterity in occupational therapy



- curricula. *The American Journal of Occupational Therapy*, 74 (Supplement\_3), 7413420003p1-7413420003p19.
2. Astin, A. W. (2012). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Rowman & Littlefield Publishers.
  3. Beaton, M. C., Thomson, S., Cornelius, S., Lofthouse, R., Kools, Q., & Huber, S. (2021). Conceptualising teacher education for inclusion: Lessons for the professional learning of educators from transnational and cross-sector perspectives. *Sustainability*, 13(4), 2167.
  4. Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2, 62–77.
  5. Byram, M. (2020). Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited. *Multilingual Matters*.
  6. Chaika, O. (2022). Poly- / multicultural education in foreign language teaching. *International Journal of Philology*, 13 (2), 99–108. <http://dx.doi.org/10.31548/philolog2022.02.010>.
  7. Chaika, O. (2022). Implementing Technology of Poly- /Multicultural Education for Future Foreign Language Teachers: Integrated Approach. *International Journal of Philology*, 13 (4), DOI: 10.31548/philolog13(4\_2).2022.011
  8. de Vries, S., Van De Grift, W. J., & Jansen, E. P. (2013). Teachers' beliefs and continuing professional development. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 213–231.
  9. Dewsbury, B., & Brame, C. J. (2019). Inclusive teaching. *CBE – Life Sciences Education*, 18(2), <https://doi.org/10.1187/cbe.19-01-0021>.
  10. Ergashev, I., & Farxodjonova, N. (2020). Integration of national culture in the process of globalization. *Journal of Critical Reviews*, 7(2), 477.
  11. Fantini, A. E. (2007). Exploring and assessing intercultural competence. [https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1815&context=csd\\_research](https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1815&context=csd_research).
  12. Getha-Taylor, H., Holmes, M. H., & Moen, J. R. (2020). Evidence-based interventions for cultural competency development within public institutions. *Administration & Society*, 52(1), 57–80.
  13. Grant, N. S., & Bolin, B. L. (2016). Digital storytelling: A method for engaging students and increasing cultural competency. *Journal of Effective Teaching*, 16(3), 44–61.
  14. Goh, Y., Jeffries, C., & du Preez, J. (2019, January). Cultural awareness and sensitivity: Foundational experiences in a Level 1 Psychology course. *2019 Australian Psychology Learning and Teaching Conference (AUSPLAT 2019)*. University of Southern Queensland.
  15. Hashemi, S. S., Lindström, N. B., Bartram, L., & Bradley, L. (2017, October). Investigating mobile technology resources for integration: the Technology-Pedagogy-Language-Culture (TPLC) model. *Proceedings of the 16th World Conference on Mobile and Contextual Learning*, pp. 1–8.
  16. Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and teacher education*, 26(2), 259–266.

17. Kouwenhoven, W. (2009). Competence-based curriculum development in higher education: A globalised concept. *Technology education and development*, 8(2), 1–22.
18. Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford university press.
19. MacDonald, B., Berrios-Siervo, G. M., Díaz-Santos, M., Sánchez, O., Suárez, P., Diaz, A. L., ... & Strutt, A. M. (2023). Foundational Curriculum and Core Guidelines for Training in Latinx/a/o-Hispanic Cultural Neuropsychology Across the Lifespan. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 38(3), 304–333.
20. Olcott Jr, D., & Wright, S. J. (1995). An institutional support framework for increasing faculty participation in postsecondary distance education. *American Journal of Distance Education*, 9(3), 5–17.
21. Pereira, D., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008–1032.
22. Shadiev, R., & Dang, C. (2022). A systematic review study on integrating technology-assisted intercultural learning in various learning context. *Education and Information Technologies*, 27(5), 6753–6785.
23. Tehee, M., Isaacs, D., & Domenech Rodríguez, M. M. (2020). The elusive construct of cultural competence. *Handbook of cultural factors in behavioral health: A guide for the helping professional*, 11–24.
24. Vaccarino, F., & Li, M. (2018). Intercultural communication training to support internationalisation in higher education. *Journal of Intercultural Communication*, 46(1), 540–563.
25. Wilson, F. R., Rapin, L. S., & Haley-Banez, L. (2004). How teaching group work can be guided by foundational documents: Best practice guidelines, diversity principles, training standards. *The Journal for Specialists in Group Work*, 29(1), 19–29.
26. Yang, W. (2016). Rethinking school-based curriculum development in the era of globalisation: Challenges, approaches, and implications for early childhood education. *Modern approaches in social and educational research*. <https://www.researchgate.net/publication/309160465>.

**Катерина Шевченко,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри китайської філології,  
Київський національний лінгвістичний університет  
<https://orcid.org/0000-0002-2451-6357>  
м. Київ, Україна

## **Розвиток стилістичної компетентності майбутніх перекладачів китайської мови на лексико-семантичному та граматичному рівнях**

### **Stylistic competence development of future translators of Chinese at the lexical-semantic and grammatical levels**

***Анотація.** Стаття присвячена проблемі розвитку стилістичної компетентності майбутніх перекладачів китайської мови на лексико-семантичному та граматичному рівнях. Подано та проаналізовано визначення поняття стилістична компетентності. На основі освітніх програм підготовки фахівців з перекладу китайської мови в Китаї та Україні визначено основні знання, вміння та навички із галузі стилістики, які мають набути студенти. Матеріалом дослідження є освітні програми Київського національного лінгвістичного університету з підготовки бакалаврів спеціальності «Китайська мова і література та переклад, західноєвропейська мова» 2022 року та магістрів «Східна філологія: китайська мова і література, переклад, методика навчання», освітні програми Пекінського лінгвістичного університету та Сіаньського технічного університету, спеціальності переклад китайська-англійська. Охарактеризовано лексико-семантичний рівень розвитку стилістичної компетентності майбутніх перекладачів китайської мови, подано характеристику рекомендованих вправ для розвитку стилістичної компетентності фахівців перекладу китайської мови на лексико-семантичному рівні, наведені власні приклади вправ для початкового, середнього та старшого етапу вивчення китайської мови. Визначено, що науковці виділяють усні та письмові стилі мовлення та п'ять основних функціональних стилів китайської мови: розмовний, офіційно-діловий, науковий, літературно-художній, публіцистичний. Детально описані та проаналізовані вимоги до вибору лексичних, синтаксичних та граматичних одиниць при роботі з різними функціональними стилями китайської мови з метою забезпечення ефективної комунікації з носіями мови і створення адекватних та еквівалентних текстів перекладу. Детально охарактеризовано особливості розвитку стилістичної компетентності майбутніх перекладачів китайської мови на граматичному рівні, подано характеристику основних стилістичних фігур та прийомів, які є обов'язковими для вивчення студентами задля здійснення професійної діяльності на високому рівні.*

**Ключові слова:** стилістична компетентність, китайська мова, підготовка перекладачів, лексико-семантичний рівень, граматичний рівень, стилістичні фігури.

**Summary.** The article is devoted to the problem of developing the stylistic competence of future translators of the Chinese language at the lexical-semantic and grammatical levels. The definition of the concept of stylistic competence is presented and analyzed. The analysis was based on the educational programs of China and Ukraine for training translation specialists of Chinese language. According to these documents, students must acquire the basic stylistic knowledges, abilities and skills, which could help them to develop their translation abilities. The material of the research are the educational programs of Kyiv National Linguistic University for the bachelors training, specialty "Chinese language, literature and translation, Western European language" of 2022 and master's training educational program "Oriental philology: Chinese language and literature, translation, teaching methods", educational programs of Beijing Linguistics University and Xi'an University of Technology, specialty Chinese-English translation. The lexical-semantic level of stylistic competence development of the Chinese language future translators is characterized. The characteristics of recommended exercises for Chinese language translation specialists stylistic competence development at the lexical-semantic level are given. We created examples of exercises for elementary, intermediate and advanced levels of Chinese language learning are given. It was determined that scientists mostly distinguish oral and written functional styles, which must be divided for five main functional styles of the Chinese language: conversational, official-business, scientific (or academic), literary-artistic, journalistic. The requirements for the selection of lexical, syntactic and grammatical units for working with Chinese different functional styles are described and analyzed in detail. The peculiarities of the stylistic competence development of Chinese language future translators at the grammatical level are described in detail. The main stylistic figures and techniques are described. They are necessary for students to study in order to train their professional skills at advanced level.

**Key words:** stylistic competence, Chinese language, training of translators, lexical-semantic level, grammatical level, stylistic figures.

**Вступ.** Останнім часом увага вітчизняних науковців все більше приділяється стилістичній компетентності учнів середньої школи та студентів закладів вищої освіти, її формуванню та розвитку. Стилiстична компетентність є одним із найважливіших компонентів комунікативної компетентності основи підготовки філологів, фахівців перекладу. Стосовно формування та розвитку стилістичної компетентності у студентів-китаєзнавців досліджень вкрай мало, тому дослідження особливостей розвитку стилістичної компетентності на лексико-семантичному та граматичному рівні у майбутніх перекладачів китайської мови є **актуальним** та результати дослідження можуть бути корисними для викладачів китайської мови

та науковців, які займаються дослідженнями в галузі стилістики та методики викладання китайської мови у закладах вищої освіти.

**Метою** нашого дослідження є детальний аналіз особливостей розвитку стилістичної компетентності на лексико-семантичному та граматичному рівнях у майбутніх перекладачів китайської мови.

Проблемі визначення стилістичної компетентності та особливостей її формування з української мови приділяли увагу багато дослідників, а саме: М. І. Пентилюк, І. А. Кучеренко, Л. В. Рускуліс, В. В. Бабенко, та інші. Проблема розвитку стилістичної компетентності у студентів, які вивчають китайську мову здебільшого займаються китайські дослідники, такі як: Лі Жуо Юй, Чень Гуан Лей, Жу Си Я та інші. Вимоги до рівня розвитку стилістичної компетентності з китайської мови також прописані у різних методичних розробках, навчальних посібниках, освітніх та робочих програмах китайських університетів, що займаються підготовкою іноземних студентів, допомагають їм в оволодінні китайською мовою, а також з підготовки студентів спеціальності переклад. В Україні підготовку перекладачів китайської мови також координують різні положення університетів, що стосуються організації навчального процесу, освітні програми та програми навчальних дисциплін з фаху.

За основу дослідження, ми вирішили взяти навчальний посібник «Стилiстика китайської мови» У Лі Цюаня, освітні програми Пекінського лінгвістичного університету Сіанського технічного університету та освітні програми провідних українських закладів вищої освіти, які готують фахівців перекладу китайської мови, спеціальності переклад китайська-англійська мова, де описані основні вміння та навички, якими має оволодіти перекладач, а також робочі програми зі стилістики китайської мови для підготовки іноземних студентів у Китаї, спеціальність «Переклад: китайська-англійська мова» та програми зі стилістики китайської мови українських університетів.

**Методологія та методи дослідження.** Нами було використано такі загальнонаукові методи як аналіз, синтез лінгвістичних, педагогічних джерел та метод систематизації і класифікації, подано власну класифікацію вправ з прикладами для розвитку стилістичної компетентності на лексико-семантичному та граматичному рівні у майбутніх перекладачів китайської мови.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Система підготовки фахівців перекладу китайської мови потребує постійного удосконалення. В умовах швидкого прогресу, розвитку мови появи нових слів та виразів, формування та розвиток стилістичної компетентності майбутніх фахівців перекладу китайської мови у рамках

систематичного, повноцінного розвитку загальної комунікативної компетентності потребує нових підходів. Вимагає розробляти нові методи її розвитку та удосконалювати вже існуючі. Аналізуючи роботи науковців України та закордону присвячені стилістичній компетентності та спираючись на власний досвід викладання китайської мови в закладах вищої освіти, ми вважаємо доцільним зробити саме аналіз особливостей розвитку стилістичної компетентності на рівнях лексики і граматики, як основних у підготовці конкурентоспроможного перекладача.

Зазначимо, що у підході до визначення поняття стилістичної компетентності, ми вважаємо найбільш повним розроблене дослідницею Рускуліс Л. В., яка наводить таке визначення поняття Стилістична компетенція, як здатність засвоїти стилістичну систему мови на фонетичному, лексико-семантичному, фразеологічному й граматичному рівнях [4].

Ми вважаємо, що у формуванні стилістичної компетентності майбутніх фахівців перекладу китайської мови найважливішу ролі відіграють всі чотири рівня, але лексико-семантичний та граматичний викликають більше проблем, через значний словниковий запас китайської мови, в тому числі і стилістично-забарвлений, та велику кількість граматичних конструкцій, які часто відіграють додаткові функції пов'язані зі стилістикою.

Аналізуючи освітні програми Київського національного лінгвістичного університету з підготовки бакалаврів спеціальності «Китайська мова і література та переклад, західноєвропейська мова» 2022 року та магістрів «Східна філологія: китайська мова і література, переклад, методика навчання» ми визначили, що фахівець перекладу китайської мови рівня магістр має мати такі вміння, знання та навички пов'язані зі стилістичною компетенцією, а саме: вміти застосовувати знання про експресивні, емоційні, логічні засоби мови та техніку мовлення для організації успішної комунікації, демонструвати здатність самостійно збирати і систематизувати мовні, літературні, фольклорні факти, інтерпретувати й перекладати тексти різних стилів і жанрів (наприклад літературно-художнього, офіційно-ділового та інших); самостійно створювати, аналізувати й редагувати китайськомовні тексти різних стилів та жанрів, обирати оптимальні підходи і методи до аналізу конкретного лінгвістичного тексту; планувати, організовувати, здійснювати і презентувати дослідження або інноваційні розробки в галузі стилістики китайської мови; демонструвати знання стилістичних норм китайської мови на рівні С1 в усному та письмовому різновидах у широкому спектрі контекстів і соціального оточення [3].

У навчальному посібнику зі стилістики, автора У Лі Цюань зазначається, що на всіх етапах вивчення китайської мови має розвиватися стилістична компетенція через: розвиток вмінь та навичок розрізняти функціональні стилі китайської мови, підбирати лексику і граматичні конструкції відповідно до стилю, а у підготовці до перекладацької діяльності ще й уміння перекладати тексти з вихідної мови мовою перекладу максимально зберігаючи особливості функціонального стилю двох мов, а також емоційного навантаження текстів розмовного та літературно-художнього жанру [7].

Китайські дослідники наголошують, що саме розвиток стилістичної компетентності сприяє кращому засвоєнню китайської мови іноземцями, через правильне розуміння функціонального стилю мовлення, яке допомагає наблизити мовний рівень до реального вільного спілкування в різних ситуаціях [5]. Більшість науковців України та Китаю виділяють усні та письмові стилі мовлення та 5 основних функціональних стилів китайської мови: розмовний, офіційно-діловий, науковий, літературно-художній, публіцистичний [6].

Зазначимо, що фахівець з перекладу, який працює з китайською мовою обов'язково має знати особливості всіх функціональних стилів цієї мови і мови перекладу та вміти застосовувати ці знання на практиці. В китайській мові чіткий розподіл стилів на усні та письмові, де розмовний буде ледь не єдиним явним представником усних стилів мовлення, а літературно-художній частковим (діалоги героїв), дозволяє визначити певні вимови до лексичних, синтаксичних та граматичних одиниць, які у письмових стилях будуть більш формальними, переважно двоскладовими.

Важливим у розвитку стилістичної компетентності у майбутніх фахівців перекладу китайської мови на лексико-семантичному рівні, вважаємо, закріплення правил вживання у письмових стилях китайської мови лексики суто письмового, формального характеру, лексеми усного мовлення категорично заборонені. Слід зазначити, що характерною рисою усної китайської мови є омонімія та полісемія, які ускладнюють сприйняття текстів на слух та іноді заважають правильному сприйняттю змісту повідомлень, саме тому у дискурсах, які вимагають точності та однозначності частіше використовуються двоскладові лексичні одиниці, де один елемент вказує на значення а другий уточнює перший. Наприклад у науковому стилі 能够 вживається замість 能 у значенні бути спроможним, 具有 замість 有 у значенні володіти, 给予 надавати, замість неформального 给, тощо. Такі чіткі правила допомагають досягти формальності, однозначності та точності, які є одними з найважливіших вимог наукового стилю китайської мови. Насамперед, у побутовому спілкуванні



розмовного жанру вживати деякі складні лексеми, письмового характеру буде не грубою помилкою, але не доречним, можна зіткнутися з непорозуміннями з боку носіїв мови. Хоча, важливо, у розмові зі старшими, або людьми, які займають більш високі посади розмовляти формально, наприклад, використовуючи ввічливі звертання, все одно більшість лексики буде не такою формальною, як у діловому спілкуванні або у наукових кругах, на семінарах, конференціях тощо. Так, і діловому спілкуванні часто використовуються веньянізми ( слова та вирази, зі старої китайської мови, яка була поширена на території КНР до 1949 року). Наприклад, 尊敬的 – вельмишановний, 此致敬礼 – з повагою вживаються у ділових листах, 您贵方 Ваша шановна сторона, компанія часто використовується в усному мовленні ділового дискурсу, на переговорах та офіційних зустрічах партерів по бізнесу. Таким чином китайці висловлюють повагу до іншої сторони, частиною ділового етикету.

Отже, лексико-семантичний рівень передбачає формування навичок та вмій швидкого і правильного добору більш точної лексичної одиниці, семантика якої буде відповідати вимогам певного стилю мовлення китайської мови і підходити саме під конкретну ситуацію спілкування. Також, у розвитку стилістичної компетентності студентів на рівні лексики, викладачу китайської мови слід не тільки працювати над закріпленням в активному та пасивному словникові студентів відповідних лексем, а й чітко пояснювати сфери вживання, приклади вживання, стилі та жанри в яких можна і бажано вживати конкретну одиницю мови, і де категорично не можна.

Для закріплення та тренування навичок та вмій, що допомагають розвивати стилістичну компетенцію на лексико-семантичному рівні доречно використовувати різні вправи. Починаючи з початкових етапів вивчення китайської мови ознайомлювати студентів з емоційно-забарвленою та нейтральною лексикою, а також основними стилістичними прийомами, які вживаються китайській мові, такими як метафора, метонімія, гіпербола, епітет. уособлення та повтор. Не менш важливими є засоби створення додаткового стилістичного забарвлення нейтральної лексики, такі як суфікси 儿 та 子.

Актуальні вправи: читання та переклад спочатку речень з емоційно-забарвленою лексикою, а потім пошук та аналіз її; виразне читання короткого тексту з необхідною інтонацією; складання словників етимологічно забарвлених лексичних одиниць та складання речень з ними; переклад лексичних одиниць з суфіксами 儿 та 子 та їхній аналіз.

На середньому етапі (3, 4 курс) можна використовувати ті ж самі вправи та ускладнювати речення, повідомлення, тексти, додавати вправи на пошук стилістичних прийомів.

На старших етапах (5 курс) вправи на розвиток стилістичної компетентності на лексико-семантичному рівні максимально ускладнюються, наприклад, переклад текстів різних жанрів та аналіз лексики на ту, що може вживатися різних стилях та ту, що вживається тільки в конкретних; переклад автентичних текстів ХХ–ХХІ сторіччя літературно-художнього стилю з пошуком та аналізом всіх стилістичних прийомів, порівняльний аналіз художніх текстів до ХХ сторіччя (написані мовою веньянь) та текстів ХХ–ХХІ сторіччя на наявність емоційно-забарвленої лексики та стилістичних прийомів.

Не менш важливим у розвитку та формуванні стилістичної компетентності є граматичний рівень. Граматика китайської мови відіграє важливу роль у правильній побудові речень, а саме прямий порядок слів у реченні, де позицію перед або після підмета можуть міняти тільки обставина місця та обставина часу. Поширена структура речення: обставина часу – підмет – обставина місця – дієслово – додаток. Як синтаксичні прийоми, що можуть змінити цей порядок, стилістику китайської мови цікавлять інверсії, антитеза, еліпсис, повтор, паралелізм, градація та риторичні запитання. А також, китайська мова насичена граматичними конструкціями, які не завжди мають зрозумілу логіку побудови для українського фахівця з китайської філології та перекладознавства, значно змінюють зміст речення або тексту, і часто відіграють важливу роль у зміні емоційного забарвлення речення або тексту, а також виділяють окремі компоненти задля привернення уваги.

Зазначимо, що інверсія в китайській мові не стандартний спосіб побудови речення, може переставлятися місцями слова, словосполучення, та навіть короткі прості речення. Ця стилістична фігура одна з найпоширеніших в китайській мові, використовується в усіх стилях мовлення, але частіше в розмовному, зазвичай коли треба привернути увагу до чогось конкретного.

Приклад з розмовного стилю: 放心吧，爸爸妈妈！ Та не хвилюйтеся ви так, батьки! Звичний порядок爸爸妈妈放心吧。 Тато, мамо не хвилюйтеся. Відрізняється за емоційним забарвленням.

Іншою цікавою фігурою є антитеза, яка має на меті порівняти 2 антонімічних поняття або твердження, більш точно описати їх за допомогою контрасту (У Лі Цюань, 2004). Притаманна розмовному та літературно-художньому стилям. Наприклад, 热爱的朋友，痛恨的敌人！ Гаряче любити друзів, люто ненавидіти ворогів!

Еліпсис стилістична фігура, що являє собою пропуск висловлювань, або частини висловлювання, які можуть бути легко відтворенні за контекстом. (У Лі Цюань, 2004). Характерний для розмовного стилю. Наприклад, 你（是）谁呀？你谁呀？ Ти хто? Зв'язку

是 можна опустити, адже зміст питання зрозумілий за контекстом. В цьому реченні еліпсис використовується для позначення негативного ставлення особи, яка питає до свого співбесідника.

Повтор синтаксична фігура, яка являє собою повторення окремого слова, словосполучення або речення, вживається для додавання реченню експресії. Може вживатися в різних стилях, поширений у літературно-художньому. Наприклад, речення з роману Лао Ше «Рікша» 车, 车, 车是自己的饭碗。 – Коляска, коляска, коляска це власна миска рису. Підкреслюється важливість мати власну коляску для заробітку.

Слід додати, що фахівці китайської граматики та стилістики також виділяють синтаксичний повтор, який слугує для емоційного підкреслення окремих елементів висловлювання, членів речення, у письмовому мовленні виділяється комою, наприклад 我, 我是你的朋友! Я, я твій друг!

Різниця між синтаксичною фігурою Повтор та синтаксичним повтором, полягає в використанні їх для різних цілей. У першому випадку все речення наділене експресією, у другому увага концентрується на Я, суб'єкті висловлювання або підметі.

Градація побудова синтаксичних одиниць, де кожний елемент структури переважає над попереднім. Слугує для підвищення емоційного напруження. Більш часто зустрічається розмовному та літературно-художньому функціональних стилях. Наприклад, 时间一天一天过去, 一月一月过去, 一年一年过去, 而你却还在这里浪费青春! Час проходить день за днем, місяць за місяцем, рік за роком, а ти все там, марно витрачаєш молодість! Тут, цей стилістичний прийом допомагає більш яскраво висловити почуття спікера, підтверджує його емоційний стан хвилювання за адресата повідомлення.

Слід наголосити, що для стилістики китайської мови, особливою синтаксичною фігурою є паралелізм. Сутність його полягає у повній або частковій тотожності структури частин складного речення або висловлювання (У Лі Цюань, 2004). Розрізняють два типи: парна побудова (对偶) та паралельний ряд (排比) паралелізм, у першому випадку дві частини висловлювання мають абсолютно однакову кількість лексичних одиниць, які при цьому стоять у чіткому паралельному порядку в частинах речення, дзеркально рівні за граматичними функціями, лексичним обсягом, і кількістю ієрогліфів. Поширений в поезії, особливо давній, приказках та художній літературі. Наприклад, 海内存知己, 天涯若比邻. Якщо друг справжній, то він близький навіть якщо живе дуже далеко. (Дослівний переклад Не важливо живе в морі або на краю землі, бути з другом близько, немов він поряд). Другий вид паралелізму не такий точний, речення

складаються з трьох або більше частин, які близькі за змістовим, семантичним складом і мають схожу структуру (У Лі Цюань, 2004). Також часто зустрічається в поезії, (особливо епохи Тан, 618–907рр.), приказках та художній літературі. Наприклад, 选择博爱, 就是选择对情感的珍视。选择博爱, 就是选择对万物的眷恋。选择博爱, 就是选择高远的人生志向。 Обирати гуманність, це і є вибір цінувати почуття. Обирати гуманність, це і є вибір любові до усього живого. Обирати гуманність, це і є вибір ідеального, піднесеного життя.

Слід зазначити, що для майбутнього перекладача і давньої і сучасної китайської літератури, правильне та чітке розуміння явища паралелізму є обов'язковим. Формування стилістичної компетентності на всіх рівнях передбачає розвиток вмінь максимально наближувати переклад до стилістичної забарвленості оригіналу, де паралелізм відіграє одну із ключових ролей, надає китайському тексту оригінальності та самобутності, певної високо парності та піднесеності. Поети Китаю з давніх часів і нині звертаються до цього прийому організації синтаксичних структур, який традиційно вважається класичним і невід'ємним у «Високій» літературі Китаю. Науковці Давнього Китаю вчилися творити враховуючи правила складання віршів, де основною вимогою був вдалий та благозвучний підбір пар, які пояснюють, доповнюють, розкривають та прикрашають одна одну.

Вправи для розвитку стилістичної компетентності на граматичному рівні на початкових етапах більше спрямовані на розвиток вмінь розрізняти функціональні стилі, а саме розмовний та літературно-художній. Всі інші стилі вивчаються на середньому та старшому рівнях, через складність лексики та граматичних конструкцій. На старших курсах поглиблюється робота з літературно-художнім стилем, для перекладу і аналізу використовуються тексти більші за обсягом та складніші за граматичними структурами.

Приклади вправ для середнього і старшого рівнів: прочитати текст та визначити до якого жанру він відноситься; зробити стилістичний аналіз тексту; перекласти текст та визначити основні труднощі з якими зіткнулися під час перекладу, прочитати текст та охарактеризувати стиль, до якого відноситься, описати основні особливості жанру та стилю, за допомогою яких було зроблено висновки, тощо.

**Висновки з дослідження.** Отже, ефективність розвитку стилістичної компетентності на лексико-семантичному та граматичному рівнях у майбутніх перекладачів китайської мови, залежить від оволодіння стилістичними знаннями, вміннями та навичками, важливо надавати студентам детальну і максимально зрозумілу інформацію про роль лексики та граматики у стилістичному забарвленні

повідомлень та текстів. Обов'язково практично тренувати набуті знання за допомогою вправ, актуально також використовувати інтерактивні методи, симуляцію діяльності перекладача, ігри, при цьому застосовувати тексти різних жанрів та функціональних стилів, різні дискурси, усно та письмово, щоб автоматизувати вміння і навички студентів, з розрізнення стилів, вибору найбільш семантично точних лексичних одиниць та граматичних конструкцій, які будуть наближувати тексти перекладу до реальної ситуації спілкування у різних сферах.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенко В. В. Стилiстичнi вправи як iнструмент формування стилiстичної компетентностi майбутнiх учителiв-словесникiв. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu\\_ped\\_2018\\_2\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2018_2_16)
2. Кучеренко I.A. Формування стилiстичної компетентностi старшокласникiв URL: [https://library.udpu.edu.ua/libraryfiles/zbirnuk\\_nayk\\_praz/2006/2006\\_23.pdf](https://library.udpu.edu.ua/libraryfiles/zbirnuk_nayk_praz/2006/2006_23.pdf)
3. Освітнi програми КНЛУ. URL: <https://www.knlu.edu.ua/osvita/osvitno-profesiini-prohamy.html>
4. Рускулiс Л. В. Формування стилiстичної компетентностi учнiв: лiнгводидактичний аспект. URL: <http://www.baltijapublishing.lv/index.php/bjls/article/view/1859/1875>
5. 陈光磊。 对外汉语的语用修辞教学。URL: [https://wenku.baidu.com/view/89549c284b73f242336c5f2f.html?\\_wks\\_ =1694953492505](https://wenku.baidu.com/view/89549c284b73f242336c5f2f.html?_wks_ =1694953492505)
6. 吴礼权。现代汉语修辞学。URL: <file:///D:/работа%20для%20студентов/стилистика%20кит%20мова.pdf>
7. 兴安职业技术学院。语文教育专业人才培养方案。URL: <https://www.nmxy.cn/upload/files/2019/9/41e127eb0f169b1.pdf>

**Наталя Штефанюк,**

*старший викладач кафедри англійської філології,  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»  
<https://orcid.org/0000-0003-1563-3532>  
м. Ужгород, Україна*

**Сільвія Васьків,**

*викладач кафедри загальної педагогіки  
та педагогіки вищої школи,  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»  
<https://orcid.org/0009-0000-6411-3926>  
м. Ужгород, Україна*

**Використання дистанційного навчання у формуванні  
іншомовної компетентності у студентів під час дії воєнного  
стану в Україні**

**The use of distance learning in the development of students' foreign  
language competence during martial law in Ukraine**

***Анотація.** Україна перебуває на шляху перебудови своєї освітньої системи, що вимагає нових підходів до реорганізації процесу навчання. Підготовка висококваліфікованих спеціалістів ускладнилась, оскільки через початок воєнних дій, з України пришивидився відтік студентів. Саме тому важливо створити відповідні умови, щоб якісно підготувати майбутніх спеціалістів до їх професійної діяльності за допомогою дистанційного навчання (ДН). Метою вивчення можливості формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) у студентів за допомогою ДН. Враховуючи умови для навчання у нашій країні, найефективнішим способом розвитку ІКК є гібридне ДН, яке поєднує в собі синхронний і асинхронний режими. Завдяки такому підходу студенти можуть опрацьовувати частину навчальної програми в режимі реального часу з викладачем за допомогою різноманітних онлайн-платформ, а решту матеріалу – у форматі, що доступний для самостійного вивчення. При формуванні ІКК, під час навчання у ВНЗ, важливо поєднувати навички іноземної мови зі змістом професійної діяльності студентів, що сприятиме досягненню ключової мети навчання – формуванню їх власної професійної компетентності. Одним із найважливіших завдань для будь-якого викладача є створення сприятливої атмосфери на заняттях, встановлення довірчих відносин зі студентами та їх психологічна підтримка. Важливим викликом постає психологічний аспект при використанні ДН для формування ІКК, оскільки викладачу важче доносити матеріал за темою заняття до студентів не маючи повного візуального*

контакту та особистого спілкування з ними, як це відбувається у звичайній аудиторії при очному занятті. Саме тому, для формування ІКК у студенті під час ДН викладач має створити мотиваційний простір для кращого засвоєння матеріалу студентами. Висновки. ДН позитивно впливає на процес формування ІКК у студентів за умови створення ефективного комунікативного середовища з викладачем під час ДН, що дозволяє стимулювати мотивацію у студентів та забезпечує безперебійне управління навчанням.

**Ключові слова:** дистанційне навчання, мовні компетенції, навчання студентів, інформаційні технології.

**Summary.** Ukraine is on the way to rebuilding its educational system, which requires new approaches to reorganizing the learning process. The training of highly qualified specialists has become more complicated as the outflow of students from Ukraine has accelerated due to the outbreak of hostilities. That is why it is important to create appropriate conditions to qualitatively prepare future specialists for their professional activities through distance learning (DL). The aim was to study the possibility of forming students' foreign language communicative competence (FLCC) with the help of DL. Given the conditions for studying in our country, the most effective way to develop FLCC is hybrid DL, which combines synchronous and asynchronous modes. Thanks to this approach, students can work through part of the curriculum in real time with a teacher using various online platforms, and the rest of the material is available in a format that is accessible for self-study. When developing FLCC while studying at a university, it is important to combine foreign language skills with the content of students' professional activities, which will help achieve the key goal of learning – the formation of their own professional competence. One of the most important tasks for any teacher is to create a favorable atmosphere in the classroom, establish trusting relationships with students and provide them with psychological support. An important challenge is the psychological aspect when using DL to form FLCC, as it is more difficult for a teacher to convey the material on the topic of the class to students without having full visual contact and personal communication with them, as it happens in a regular classroom during a face-to-face class. That is why, in order to form the student's FLCC during the DL, the teacher should create a motivational space for better learning of the material by students. Conclusions. DL has a positive effect on the process of forming students' FLCC, provided that an effective communication environment with the teacher during DL is created, which allows to stimulate students' motivation and ensures uninterrupted learning management.

**Key words:** distance learning, language competencies, student learning, information technology.

**Вступ.** Масштабне впровадження сучасних технологій охоплює всі сфери людського життя. У процесі реформування освітньої галузі необхідно розглядати сучасні форми навчання, що відповідають вимогам і потребам інноваційної освіти та забезпечують результативне виконання навчально-освітніх програм. Україна перебуває на шляху перебудови своєї освітньої системи, що вимагає нових підходів до реорганізації процесу навчання.



Постійно зростаючі вимоги роботодавців до володіння англійською мовою, покладають велику відповідальність на викладачів іноземної мови вищих навчальних закладів (ВНЗ) щодо підготовки кваліфікованих фахівців з високим рівнем знань та навичками роботи з іноземними джерелами професійної інформації. Перед майбутніми фахівцями постає вимога у готовності до самоосвіти та самовдосконалення. Нині одним із ключових показників успішної професійної діяльності є вміння ефективно спілкуватися та налагоджувати стійкі комунікаційні зв'язки між усіма учасниками трудового процесу. Перед традиційною освітою постає завдання модернізації базових методик, зосереджуючись не лише на засвоєнні інформації студентами, а й на розвитку ключових якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Тому перед сучасною вищою освітою стоїть завдання культивувати у студентах навички іншомовного спілкування на конкурентоспроможному рівні [4, с. 246].

Підготовка висококваліфікованих спеціалістів ускладнилась для вищої освіти в Україні, оскільки через початок повномасштабних воєнних дій, з 24 лютого 2022 року пришвидшився відтік майбутнього професійного резерву країни (студентів). Саме тому важливо створити відповідні умови та безпечний освітній простір, щоб якісно підготувати майбутніх спеціалістів до їх професійної діяльності за допомогою запровадження дистанційного навчання (ДН). Мета статті полягає у вивченні можливості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів за допомогою дистанційного навчання.

У наукових публікаціях багатьох вітчизняних вчених розглядалось питання впровадження ДН в освітній процес ВНЗ. Авторами Лозинською Л. Ф., Курах Н. П., Депчинською І. А. розглянуто формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови, Зінченком О.В. виокремлені психологічні умови ефективності ДН у ВНЗ в умовах війни, автори Москалюк М. та Москалюк Н. досліджували підвищення мотивації студентів в умовах ДН під час військових дій, авторами Хвалибога Т. І. та Паласюк М. І. вивчались особливості формування іншомовних комунікативних компетенцій у студентів ВНЗ [1–9].

**Методологія та методи дослідження.** Методологічним інструментарієм дослідження стали теоретико-методологічні методи аналізу, методи синтезу, індукції та дедукції.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Практика ДН передбачає поєднання звичайних методів навчання, сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і принципів самостійного навчання. Платформи

для цифрового навчання стають дедалі різноманітнішими, як і методи їх використання. Спостерігається зростання впровадження змішаного навчання в освітній процес, що поєднує в собі найефективніші методи традиційної та онлайн-освіти. Різні країни по всьому світі, включаючи Європейський Союз та Україну, розробляють концепції, програми та нормативно-правову базу для впровадження цифрової освіти.

Дистанційне навчання (ДН) орієнтується на передовий методичний досвід світових інституцій та використання останніх педагогічних технологій, що відповідають вимогам сучасної освіти з використанням технологічних інновацій, заснованих на Інтернет-технологіях та мультимедійному обладнанні. Для того, щоб ДН було максимально ефективним, його необхідно ретельно структурувати з використанням комплексу організаційних, технічних, програмних і методичних заходів [3, с. 192; 9, с. 13].

Важливим питанням є методологія визначення понять «дистанційна освіта» та «дистанційне навчання». Хоча ці терміни часто використовуються як синоніми, науковці проводять чітке розмежування між ними. Зокрема, дистанційна освіта розглядається як результат ДН з акцентом на самостійних зусиллях студентів [1, с. 72].

Термін «дистанційна освіта» — це всеохоплююча класифікація, яка використовується для опису фізичного розділення між викладачами та студентами під час навчального процесу. Це стало можливим завдяки використанню інформаційних технологій та інфраструктури, яка забезпечує спілкування між викладачами та студентами, які географічно розділені. Місце, де організовується та здійснюється навчальний процес, не має значення. Організаційна структура та процес надання ДН передбачає використання таких технологій, як аудіо, відео, комп'ютери, бази даних і друківані матеріали, що дозволяє надавати студенту навчальні вказівки, коли учасники процесу фізично відокремлені один від одного [2, с. 4–5].

Дистанційне навчання (Distance Learning) — термін, що використовується для опису фізичної дистанції між викладачем і студентом під час навчального процесу. Як правило, слово ДН асоціюється зі словом дистанційна освіта (Distance Education), онлайн-навчання (e-learning). Дистанційне навчання зосереджується на студентах, що особливо актуально, коли студенти беруть на себе відповідальність за свою дистанційну освіту. Цей термін також призначений для опису очікуваних результатів дистанційної освіти [2, с. 4–5].

Під іншомовною комунікативною компетентністю (ІКК) слід вважати особливий вид професійних компетентностей, а також здатність й готовність до набуття предметних, наукових знань в професійному спілкуванні іноземною мовою [4, с. 248; 8, с. 96].

Враховуючи умови для навчання у нашій країні, найефективнішим способом розвитку ІКК є гібридне ДН, яке поєднує в собі синхронний і асинхронний режими. Завдяки такому підходу студенти можуть опрацювати частину навчальної програми в режимі реального часу з викладачем за допомогою різноманітних онлайн-платформ, а решту матеріалу – у форматі, що доступний для самостійного вивчення.

При формуванні у студентів ІКК важливо використовувати методи комунікативного (традиційного) та когнітивно-діяльнісного підходів при вивченні англійської мови:

1. Традиційний підхід навчання іноземної мови передбачає поєднання теоретичних лекцій і практичних занять. Мета полягає в тому, щоб прищепити фундаментальне розуміння мови майбутнім професіоналам, що стане основою для їх подальшої освіти.

2. Когнітивно-діяльнісний підхід зосереджений навколо створення ситуацій, які сприяють ефективному оволодінню комунікативними та комунікативно-технологічними знаннями, розвиваючи власні професійні комунікативні якості у студентів. Цей підхід ґрунтується на різноманітних заходах проведених англійською мовою, таких як: освітні та наукові презентації; дискусії з певних проблем; ситуативні та ділові ігри; техніки часткового та повного «занурення»; моделювання ділових розмов та повсякденного спілкування, участь у відео- та телеконференціях; підготовка презентацій англійською мовою, які будуть пов'язані із майбутньою професійною діяльністю студентів; використання інтерактивних та інноваційних методів навчання; активного використання сучасних методик навчання, залучення студентів до міжнародних програм і проєктів тощо [4, с. 249].

При формуванні ІКК під час навчання у ВНЗ важливо поєднувати навички іноземної мови зі змістом професійної діяльності студентів, що сприятиме досягненню ключової мети навчання – формуванню їх власної професійної компетентності. Необхідно брати до уваги соціально-культурний контекст, у якому студенти навчаються, що також дозволить їм досліджувати та порівнювати різноманітні культури з усього світу, для отримання кращого розуміння глобальних процесів.

Важливим викликом постає психологічний аспект при використанні ДН для формування ІКК, оскільки викладачу важче доносити матеріал за темою заняття до студентів не маючи повного візуального контакту та особистого спілкування з ними, як це відбувається у звичайній аудиторії при очному занятті. Студенти під час ДН мають більше відволікаючих факторів, які впливають на їхню зосередженість на темі заняття, що приводить до гіршого засвоєння ними матеріалу.

Вважається, що основними факторами, що впливають на навчання студентів після повномасштабного вторгнення, стали:

- відсутність мотивації до навчання та матеріальна нестабільність студентів;
- проблеми з практичною підготовкою;
- відсутність особистого спілкування між викладачем та студентами;
- технічні проблеми – відсутність безперебійного доступу до інтернету чи належного комп'ютерного і програмного забезпечення [1, с. 72].

Саме тому, для формування ІКК у студенті під час ДН викладач має створити мотиваційний простір для студентів, де буде забезпечено:

- постійний і регулярний зв'язок із студентами (обмін важливою інформацією, визначення кінцевих термінів, використання електронного журналу чи календаря та ін.);
- наявність навчальної інформації (пояснення, аналіз, відповіді на питання студентів, оцінювання виконаних завдань);
- використання різноманітних технологій на занятті (різних платформ та застосунків для створення інтерактивного контенту для кращої взаємодії зі студентами, що дозволить впливати на їх успішність, темп, мотивацію та зацікавленість у навчанні) [6, с. 122].

Важливо виділити психологічні аспекти студентів, які слід враховувати на етапах планування ДН:

- Загальні вікові особливості;
- рівень успішності – даний пункт стосується не просто формального оцінювання студентів, а натомість має охоплювати широкий спектр факторів, таких як: широта знань, отримана у різних дисциплінах, рівень залученості до навчання;
- індивідуальні відмінності – включають в себе аналіз різних типів темпераменту студентів, а також різних рис і якостей, які підкреслюють особисті схильності, структуру та ступінь розвитку здібностей;
- особистісні соціально-психологічні характеристики – включають рівень спілкування у групі, можливі комунікативні бар'єри, на які впливає рівень авторитету та престижу, яким володіє окремий студент у групі;
- специфіка емоційно-вольової сфери особистості – здатність протистояти стресу, рівень самоконтролю і результат вольових зусиль, що особливо актуально під час війни;
- загальний ступінь інтелектуального розвитку та окремих когнітивних процесів на індивідуальному рівні [1, с. 74].

Через ДН викладач бере на себе більшу відповідальність за результат навчання та мотивацію своїх студентів, ніж колеги, які навчають віч-на-віч, оскільки йому доручені різноманітні компетенції, такі як: розкриття змісту нового матеріалу, усунення технічних проблем та непорозумінь, а також покладена функція порадики та консультанта для студентів. Викладач відповідає за надання детального відгуку про надану роботу, стимулює студентів до обговорення та навчання. Встановивши чіткі часові рамки та орієнтири для занять, викладач повинен зорганізувати дистанційну роботу студентів, підібравши найефективніші форми навчальних матеріалів для різних типів студентів. А завдяки вмілому організуванню групових дискусій викладачем створюється середовище, де студенти зацікавлені у самостійному пошуку правильних відповідей, що стимулює утворення у них ІКК.

Додатково, викладач відповідальний за створення сприятливої атмосфери на заняттях, встановлення довірчих відносин, створення відчуття єдності серед студентів та їх психологічну підтримку, особливо в цей непростий час. Створення почуття єдності сприяє співпраці та покращує взаємодію між учасниками у освітньому процесі. При цьому «надзвичайно важливим показником виступає рівень задоволення учасників навчального процесу технічними засобами, що використовуються у вищих навчальних закладах в умовах ДН» [10, с. 745].

Застосування оригінальних матеріалів і різноманітних технологічних засобів на мовних заняттях онлайн підвищує мотивацію студентів, викликає зацікавленість і стимулює участь у навчальних завданнях. Заохочення усного та письмового спілкування за допомогою всіх можливих засобів сприяє розвитку та формуванню в студентів ІКК [5, с. 115–116].

Війна неминуче змінила багато сторін життя, тому подача деяких тем також потребує іншого підходу щодо їх викладання, щоб відповідати сучасним українським реаліям. Ефективним способом залучити та зацікавити студентів над роботою над вдосконаленням їх ІКК – це попросити їх надати власні пропозиції щодо навчальної програми курсу. Викладач також може заохотити студентів до навчання, пропонуючи теми для дослідження із сучасної історії України, наприклад, герої війни, значні події чи битви. Одним із ресурсів, які варто розглянути, є платформа EdEra, яка пропонує короткий онлайн-курс англійською мовою «Ukraine: History, Culture and Identities» [6, с. 124].

Важливо також пам'ятати, що багато студентів вибирають відновлення навчання, щоб дистанціюватися від поточних подій і

просуватися вперед, тому необхідно підтримувати баланс між завданнями, які охоплюють останні події, і звичайною курсовою роботою, що стосується конкретних предметів.

**Висновки з дослідження.** Дистанційне навчання стало унікальною системою підготовки висококваліфікованих фахівців. Сучасні реалії нашої країни вплинули на стрімке поширення дистанційного навчання у навчальний процес, а також на розвиток освітніх середовищ та платформ.

Дистанційне навчання позитивно впливає на процес формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів за умови створення ефективного комунікативного середовища з викладачем під час дистанційного

навчання, що дозволяє стимулювати мотивацію у студентів та забезпечує безперебійне управління навчанням.

Варто зазначити, що формування іншомовної комунікативної компетентності вимагає як розуміння фундаментальних знань, умінь і навичок необхідних для успішного спілкування у студентів, так і їхній подальший професійний розвиток та самовдосконалення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Зінченко О.В. Психологічні умови ефективності дистанційного навчання під час війни. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 2022. Випуск 13. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2022.13.9>
2. Іванюк І.В. Формування понятійно-термінологічного апарату з питань розвитку дистанційної освіти. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/14343034.pdf>
3. Корнят В.С., Чередник Л.М., Діра Н.О. Змішане навчання в кризових умовах: особливості, ризики. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Випуск 50. Т. 2. URL: [www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/50/part\\_2/38.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/50/part_2/38.pdf)
4. Лозинська Л. Ф., Курах Н. П., Делчинська І. А. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»*. 2022. № 1. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2022.1.38>
5. Ломакович В. Підвищення мотивації студентів під час вивчення практичного курсу німецької мови в умовах дистанційного навчання. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. – 2021 – № 2. DOI: 10.25128/2415-3605.21.2.15
6. Москалюк М., Москалюк Н. Підвищення мотивації студентів в умовах дистанційного навчання під час військових дій. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Випуск 60. URL: <http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/663/580>
7. Ткаченко Л.В., Хмельницька О.С. Особливості впровадження дистанційного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. *Педагогічний журнал*. 2021. № 75, т. 3. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-3.18>
8. Хвалибога Т. І., Паласюк М. І. Особливості і перспективи формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів закладів

вищої освіти. *Медична освіта*. 2023. № 4. DOI: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2022.4.13639>

9. Ярошенко Т. О. Дистанційне навчання в системі вищої освіти: сучасні тенденції. *Engineering and Educational Technologies*. 2019. № 7 (4). DOI: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.04.01>
10. Yuzyk O., Bilanych L., Honcharuk V., Bilanych H., Fabian M. Distance Learning in Higher Education Institutions in Conditions of Quarantine and Military Conflicts”. *International Journal of Computer Science and Network Security*. Vol. 22, № 4, 2022. P. 741–749. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.4.87>



**Iryna Stavvytska,**

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
National Technical University of Ukraine  
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”  
<https://orcid.org/0000-0003-4915-0141>  
Kyiv, Ukraine*

**Nataliia Yamshynskaya,**

*Lecturer,  
National Technical University of Ukraine  
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”  
<https://orcid.org/0000-0002-0518-3657>  
Kyiv, Ukraine*

**Neonila Kutsenok,**

*Lecturer,  
National Technical University of Ukraine  
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”  
<http://orcid.org/0000-0001-7111-0088>  
Kyiv, Ukraine*

**Olena Pysarchyk,**

*Lecturer,  
National Technical University of Ukraine  
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”  
<http://orcid.org/0000-0001-6354-9381>  
Kyiv, Ukraine*

## **Self-motivated learners: the importance of fostering autonomous learning skills in ESL students**

### **Важливість підтримки розвитку автономії студента під час вивчення іноземної мови**

***Summary.** Over recent years the concept of autonomous learning has gained increased importance. The objective of this study was to explore the attitudes toward learner autonomy. 52 ESL students (27 men and 25 women) of engineering majors of the Igor Sikorsky National Technical University of Ukraine participated in the survey. The authors aimed to investigate students' perceptions of their autonomous learning skills and how they evaluate the readiness for autonomous learning. Collected data would allow to determine*

more effective strategies for encouraging independent and motivated learning among ESL students in the future. The survey concluded that students are willing to develop good autonomous learning skills that will make them feel capable of learning new knowledge and setting more challenging future goals. It should be noted that such readiness shows how open the participants are to new requests from society. People with developed critical thinking and independent decision-making skills are needed, which in turn is a key to the successful development of society. It was outlined that student autonomy needs to be supported and developed to increase awareness of full autonomy as students move beyond the classroom and take full responsibility for their own learning. This explains the importance of the role of a teacher in formation of students' self-directedness and autonomy, focusing on their own requirements and needs. Most of the students at the beginning of the learning process cannot find out which learning skills they need to master, so the teacher's task is to motivate students to work independently on self-improvement. The authors emphasized that the university's ESL teachers should constantly work on finding and implementing approaches that focus on skill development and aimed to foster intrinsic motivation in students, which can be a powerful force in overcoming many barriers to independent, self-directed lifelong learning.

**Key words:** language learning, learner autonomy, autonomy formation, learning strategies, learners' motivation, autonomous learning skills, self-assessment, self-control.

**Анотація.** За останні роки концепція автономного навчання набула все більшого значення. Метою цього дослідження було вивчити ставлення студентів до автономного навчання. В опитуванні взяли участь 52 студенти (27 чоловіків та 25 жінок) інженерних спеціальностей Національного технічного університету України імені Ігоря Сікорського. Автори статті мали на меті дослідити сприйняття студентами своїх навичок та готовності до автономного навчання. Зібрані дані дозволять визначити більш ефективні стратегії, які сприятимуть заохоченню студентів до автономного вивчення мови у майбутньому. Результати опитування показали, що студенти готові розвивати навички автономного навчання, які дозволять їм відчувати себе здатними засвоювати нові знання та ставити більш складні цілі у майбутньому. Слід зазначити, що така готовність свідчить про те, наскільки учасники відкриті до нових викликів суспільства. Сучасному суспільству потрібні люди з розвиненим критичним мисленням та навичками самостійного прийняття рішень, що в свою чергу є запорукою успішного розвитку суспільства. Було підкреслено, що студентську автономію необхідно підтримувати та розвивати шляхом підвищення усвідомлення концепції «повної автономії», оскільки студенти виходять за межі аудиторії та беруть на себе повну відповідальність за власне навчання. Цим пояснюється важливість ролі викладача у формуванні у студентів самоспрямованості та самостійності, орієнтації на власні вимоги та потреби. Більшість студентів на початок навчального процесу не можуть визначити, якими навичкам навчання їм необхідно оволодіти, тому завдання викладача полягає в тому, щоб спонукати студентів до самостійної роботи над самовдосконаленням. Автори наголошують, що викладачі англійської мови

*в університеті повинні постійно працювати над пошуком і впровадженням підходів, які зосереджені на розвитку навичок і спрямовані на виховання внутрішньої мотивації у студентів, яка може стати потужною силою у подоланні багатьох бар'єрів для самостійного навчання впродовж життя.*

**Ключові слова:** *вивчення мови, автономія студента, формування автономії, стратегії навчання, мотивація студентів, навички автономного навчання, самооцінка, самоконтроль.*

**Introduction.** Today teaching and learning strategies and methods are evolving rapidly due to the appeal of new tendencies, technologies which can create a wide range of opportunities for both teachers and students to provide and obtain knowledge. In addition, there is a necessity to meet the demands of modern society for learning throughout life. Modern technologies provide great opportunities for ESL teachers to employ alternative methods and approaches to teaching a second language. In turn, students also have unlimited avenues to learn a foreign language inside and outside of the classroom. Thus, the main challenges for language teachers are to support the development of students' independence and equip them with the skills required for effective self-directed, independent or autonomous learning. The term "autonomy" comes from the Greek word "αὐτονομία" (autonomia), which means "self-governance" or "independence", and is composed of the parts "αὐτός" (autos) – "self" and "νόμος" (nomos) – "law". Autonomy can apply to various domains, including technology, psychology, ethics, learning and more, and it often involves a degree of self-direction and self-regulation.

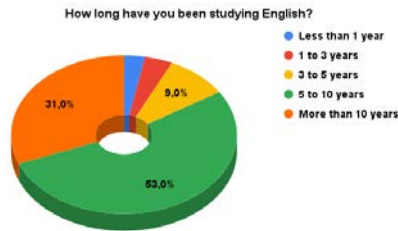
In the article we focus on the term "autonomy" in the context of language learning. The most general definition describes "learning autonomy" as the ability to take responsibility for one's own learning. P. Candy [2] defines independent learning as a process, a method and a philosophy of education in which a student acquires knowledge by his or her own efforts and develops the ability for inquiry and critical evaluation. L. Dam [3] also sees autonomy in terms of creating an atmosphere conducive to learning within the confines of the educational system where learners are given the possibility to be consciously involved in their own learning. Autonomous learning has a significant impact on the process of learning a second foreign language. This approach contributes to a more effective and deep assimilation of language material, the development of skills and an increase in motivation. Self-study allows to choose topics that interest, to choose the time and place of study depending on the schedule and circumstances. Independent learning is characterized by active study of language material, independent consideration of rules, grammar and vocabulary. This contributes to a deep understanding of language structures. Self-directed learning helps to develop planning, organization, and

self-control skills. A great number of scientists studied the potential, challenges and opportunities of fostering learner autonomy and self-access. A. A. Hussein and Z. Idrees [5] supported the idea that the success in the in developing students' autonomous language learning fully depends on the techniques and activities that language teachers adopt and implement during the lesson. They concluded that teachers must facilitate learners' acquisition of good linguistic background and communicative proficiency by developing learners' awareness of the importance of working on their own and probing and solving the problematic issues inside and outside the classroom setting. H. Lankiewicz and M. Pree [7; 10] explored the integration of technology in language learning. Their research highlights the role of personalized learning platforms, AI-based applications, and adaptive algorithms. These tools promote personalized learning, allowing students to progress at their own pace with real-time feedback. As technology advances and our understanding of language learning deepens, autonomous learning is poised to empower students on their journey to mastering English as a second language.

**Methodology/Methods.** The purpose of the paper was to explore the concept of learner autonomy in the context of studying languages and find out the students' views on independent study and evaluate their readiness for this approach to learning. To gain a deeper understanding of the problem it was crucial to investigate and evaluate students' awareness of the characteristics of an autonomous student, as well as conditions that will foster the development of skills and competencies necessary for educational autonomy formation. The study reported here sought to analyse data collected in current research and discuss the results of numerous studies carried out in this field in order to develop in the future adequate and more efficient strategies aimed to encourage ESL students to self-directed and self-motivated learning. In pursuit of this objective, the following tasks must be executed: 1) to establish and analyse students' perception of autonomy learning from different angles with the help of a survey; 2) to outline recommendations to teachers of English on how to stimulate students' interest and motivation for autonomous learning, empowering them to become self-directed and lifelong learners. In the study, we hypothesize that ESL students are aware of the prominent demand of the globalized world to carry out self-education and self-improvement in various domains. However, at the same time, they feel a lack of motivation at university to gain knowledge by themselves and don't possess those skills and abilities which allow them to become independent learners. 52 ESL students (27 men and 25 women) obtaining a degree in engineering at a technical university in Ukraine were interviewed regarding to their perceptions and experiences of autonomy learning. The survey consisted of three kinds of prompts: multiple choice (prompts 1, 2, 3, 6, 7), a Likert scale

(prompts 4, 5, 10, 11) was used to measure respondents' agreement/value). The qualitative analysis of the results obtained from a survey was employed in order to gain insights into how students perceive their level of self-directedness, define the factors that influence their motivation for autonomous learning, and analyse the role of autonomy on students' academic performance and learning outcomes. To measure central tendency, we calculated the median (Mdn) and to show the spread of the responses we calculated the Interquartile Range (IQR) for the prompts which used a Likert scale. This research complies with ethics, all respondents volunteered to participate in the survey and gave their consent.

**Results and discussions.** According to the results of the survey, most of the participants (53%) were students who have been studying English in the time interval of 5–10 years. There is a significant number of students (31%) who have been engaged in language studying for more than 10 years. This information allows us to conclude that we deal with experienced learners. Thus, they have some background knowledge with the understanding of possession of those skills and abilities that are necessary to achieve their educational goals (Figure 1).



**Fig. 1. Length of study English by the participants**

More than half of the respondents (54%) were males and slightly over one-third of them (36%) were females.

To promote learners' autonomy ESL teachers should emphasize for their students that the process of language acquisition can't be stopped at the language lessons and a classroom can't be viewed as the sole setting where such a process takes place. We investigated students' readiness to study language and develop their language skills outside the classroom. It was crucial for us to understand whether they are ready to share responsibility for their learning and continue their work on language acquisition independently.

The results of the study showed that most of the students expressed their agreement (35%) and slightly less indicated strong agreement (23%)

with the statement that learners must work within and beyond the classroom to develop their language skills (Mdn =2, IQR = 2) (See Table 1). However, the findings of the survey discovered that a significant number of students disagreed (19%) or strongly disagreed (12%) with the necessity to find ways to obtain knowledge beyond the classroom. These figures demonstrate that there are a lot of students who aren't actively involved in the learning process and need a special participation from teachers who will help them formulate and further pursue their educational goals. Only after this it is possible to discuss whether students are prepared for autonomous learning or not.

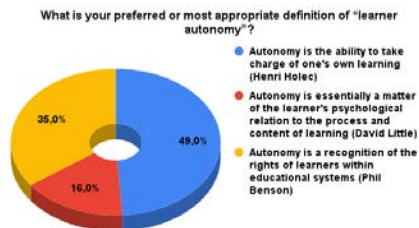
Table 1

**Questions of the survey based on the Likert scale**

Survey prompts	strongly agree	agree	undecided	disagree	strongly disagree	Mdn	IQR
Prompt 4. To what extent do you agree with the statement that “Learners have to work within and beyond the classroom to develop their language skills”?	23	35	11	19	12	2	2
	high	moderate	low	none			
Prompt 5. How can you evaluate your awareness of the term “learner autonomy”?	20	46	25	9		2	1
	fully ready	mostly ready	neutral	somewhat ready	not ready		
Prompt 10. Rate your readiness for autonomy learning	25	50	11	10	4	2	0,5
	very willing	willing	neutral	somewhat willing	not willing		
Prompt 11. Indicate your level of willingness to improve the current situation with your readiness for autonomy learning:	51	32	9	4	4	1	1

The calculation of the median (Mdn) and the Interquartile range (IQR) shows that most of the respondents (46%) evaluate their awareness of the term “learner autonomy” as moderate. At the same time the obtained data from the survey shows that rather high percent of respondents (25%) defined their level of awareness as low (See Table 1). This fact confirms the necessity and importance to promote the principles of autonomous learning among ESL students. Thus, teachers should find and implement various teaching approaches which will have a focus on the development of skills for independent learning in ESL students.

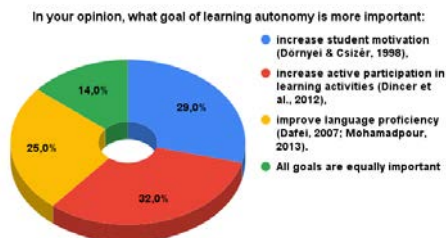
Regarding the most preferred definition of the term “learner autonomy” approximately half of the respondents (49%) chose that one which demands from students to assume control for their learning. It asserts the fact that they must be ready to build responsibility through goal setting, learning activities, and assessment. Slightly less than a half of the participants (35%) see autonomy as a recognition of rights of learners within educational system (Figure 2). Accepting this definition of autonomy, students consider it as an opportunity for realization of students’ right to high-quality and affordable education. In this context student autonomy is regarded as an essential tool for developing students’ motivation, engagement, learning, and achievement.



**Fig. 2. The most appropriate definition of the term “learner autonomy”**

The seventh next prompt of the survey concerned the goals of learning autonomy. Most of the students (32%) pointed out the increase active participation in learning activities as the most important goal. For slightly less than 30% of the respondents the increase student motivation appeared to be the most important factor promoting learning autonomy (Figure 3).



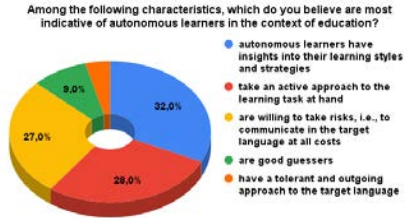


**Fig. 3. Opinions of respondents on the most important goals of learning autonomy**

It coincides with the idea of V. B. Manzano [9] who considers a language a social activity in which interaction, communication and interdependence are essential for the learning process. Deep understanding of the concept of learning autonomy and the main principles of it will assure the success of students in pursuing their learning objectives as they take responsibility for both their individual learning and learning in a group. It plays a crucial role in formation of independence of students as the main quality of new generation of graduates.

Before we can comment on the eighth question, it is highly recommended to highlight some characteristics of Autonomous learners given by different scientists. D. Little [8] stated that “Autonomous learners are characterized by their ability to set personal learning goals, manage their time effectively, and independently choose the most appropriate learning strategies”. T. Hedge [4] characterized autonomous learners as those who know their needs and work productively with the teacher towards the achievement of their objectives, learn both inside and outside the classroom, can take classroom-based material and can build on it.

The findings of the survey showed that most of the participants (32%) believe that the most indicative characteristic of an autonomous learner is the ability to have insight into the learning style and strategies (Figure 4).



**Fig. 4. Opinions of respondents on the most indicative characteristics of autonomous learners**

It confirms the concept that only in the case when a student can determine his/her own learning approaches and together with the teacher coordinate efforts in language acquisition it is possible to say about the process of cultivation of independence in students. P. Benson [1] claimed that in second language education Learner Autonomy involves second language learners gaining awareness of their own ways of learning such as learning styles and learning strategies, so that they can utilize their strengths and work on their weaknesses. According to C. King [6], intrinsic motivation, the ability to select personal goals, self-discipline, the ability to self-assess, and metacognitive skills are key characteristics of self-directed learners. It should be mentioned that a significant number of students (28%) emphasized on taking an active approach that takes them beyond the role of passive listener and note taker and allows the student to take some direction and initiative during the class thus enabling them to take responsibility.

The ninth question about the most challenging aspects of becoming an autonomous student display that most respondents (37%) find setting own objectives as the most difficult task for them, whereas approximately the same number of participants of the survey indicated selecting learning activities (25%) and monitoring progress (22%) (Figure 5).



**Fig. 5. Opinions of the respondents on the most challenging aspects of becoming an autonomous student**

The answers to the question number 10 aimed to determine the level of readiness of ESL students to learn independently out of the classroom show that most of them (50%) are mostly ready for autonomous learning, whereas the number of those who fully ready constitutes only 25% (Mdn=2, IQR=0.5) (See table 1). Such small present is impressive. It is a sign that ESL teachers should constantly think how to find and implement approaches which must be focused on the development of skills and aimed to facilitate intrinsic motivation in students which can be a powerful force in overcoming the many barriers to self-directed, self-generated, autonomous lifelong learning.

The majority of “very willing” (51%) answers to the question number 11 about the willingness to their capability for autonomous learning reflects positive attitude of students to this concept (Mdn=1, IQR=1) (See table 1). It depicts their desire to obtain good autonomous learning abilities with which they will feel capable of learning new skills and setting more challenging future goals. It is necessary to mention that this readiness demonstrates to what extend the participants are open to new demands of the society for people with well-developed critical thinking and independent decision-making skills are required.

**Conclusion.** The study emphasized the importance of the role of students' autonomy in the process of learning a second language and aimed to study how this autonomy can be supported and developed. This concept of autonomy assumes that students should be active participants in their own learning process, able to independently plan, manage and evaluate their learning. Independent study also gives students the opportunity to further explore topics of interest to them and develop a deeper understanding of the material. However, the results of the survey revealed the fact that some students may feel the need for supervision of teachers, as independent learning requires a high level of internal motivation, organizational skills and self-discipline. Other students may be more open to independent learning, feeling more confident

in their own abilities and able to plan and manage their own learning. Thus, the concept of student autonomy in language learning reflects an important transition from the traditional approach to education to more active, individualized learning. Although students' attitudes and readiness for independent learning may vary, it is important to create a supportive learning environment that supports them in developing this important skill. Self-study contributes to the immersion learning of the material, the development of critical thinking skills and increases the motivation of students. Students' proactive participation in their own learning helps create a deeper connection with the language and culture they are learning. It is important that teachers act as partners in this process, supporting and guiding the development of student autonomy. They can provide resources, encourage independent work, facilitate discussion and provide feedback. Expanding learning approaches that promote independence opens new opportunities for students for personal growth and lifelong learning.

## REFERENCES

1. Benson P. Teachers' and learners' autonomy. *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* / ed. by T. Lamb, H. Reinders. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008. P. 15–33.
2. Candy P. C. Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide for theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. 576 p.
3. Dam L. Evaluating autonomous learning. *Learner Autonomy, Teacher Autonomy. Future directions* / ed. by B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb. Harlow: Pearson Education Limited, 2000. P. 48–59.
4. Hedge T. Teaching and Learning in the Language Classroom. / Oxford Handbooks for Language Teachers / Oxford: Oxford University Press, 2000. 464 p.
5. Hussein A. A., Idrees Z. Foreign Language Autonomous Learning. *A Theoretical Account International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 2020. URL: <https://ssrn.com/abstract=3653540> (date of access: 01.08.2023).
6. King C. Fostering self-directed learning through guided tasks and learner reflection. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(4), 2011. P. 257–267.
7. Lankiewicz H. Linguistic Autonomy with Recourse to the Concept of Critical Language Awareness: A Practical Proposal for Evaluating Students' Political Autonomy in Foreign Language Learning. *Autonomy in Second Language Learning: Managing the Resources* / ed. by M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, J. Bielak. 2016. P. 197–213.
8. Little D. Language learner autonomy: Rethinking language teaching. *Language Teaching*, 55(1), 2022. P. 64–73.
9. Manzano V. B. Learner autonomy as a defensible educational goal in modern language education. *Verbeia, Journal of English and Spanish Studies*, 2016. P. 90–106.
10. Pree M. Learner Autonomy Powered by Moodle: Do Language Students Really Want It? *The Answer Is Learner Autonomy: Issues in Language Teaching and Learning* / ed. by A. Burkert, L. Dam, C. Ludwig. 2019. P. 251–264.

# ЗМІСТ

## МОВОЗНАВСТВО

- Svitlana Aleksenko, Anastasiia Boichenko.* Peculiarities of intertextuality types' verbalization in T. Pratchett and N. Gaiman's novel "Good Omens" .....7
- Олександр Анікін.* Стилістичні особливості синтаксичного плеоназму в політичному дискурсі Бориса Джонсона .....16
- Кирило Ващенко, Наталія Ольховська.* Історія розвитку німецької агротехнічної субмови.....26
- Tetiana Halai, Yuliia Hrybinyk, Oksana Tsaruk.* Features of the phenomenon of polysemy and homonymy in the corpus of metaphorical terms in the English professional language of geology.....35
- Oksana Hural.* History, multiculturalism and hybridity in Zadie Smith's novel "White Teeth": conceptual blending models. . 44
- Olexii Dovbnya, Tetiana Chrdileli.* Context-induced metaphoric creativity in business media discourse.....57
- Ольга Заболотська.* Об'єктивація образу Нью-Йорка в романі Кендіс Бушнелл «Літо і місто».....66
- Єлизавета Ісакова, Тетяна Гулей.* Відображення англійською мовою особливостей урбанізації в англійських країнах.....75
- Ірина Казимір.* Контекстуально-синонімічні номінації в медіа-текстах політики та медицини.....87
- Ксенія Ковальова, Катерина Лесневська.* Номінативне поле культурологічного концепту TEXTILE в англійській мові.....95
- Halyna Onyshchak, Kateryna Nykytchenko.* Conference interpreting of institutional discourse.....103
- Андріанна Мільо.* Поняття *лінгвокультура* у німецькому, угорському та українському науковому дискурсах..... 112
- Галина Палиця, Ірина Зварич.* Лексико-семантичні ознаки експресивно забарвленої лексики у неформальному мовленні ІТ-фахівців (на матеріалі інтернет-ресурсу DOU.ua)..... 124

<b>Наталія Попова, Антоніна Скрипник.</b> Концептуальне наповнення лінгвокультурних символів у мовній картині світу (на матеріалі творів Ф. Г. Лорки).....	133
<b>Olesia Stoika, Ivanna Cheyresh, Oksana Kravets.</b> Peculiarities of medical slang translation as an element of professional language.....	142
<b>Olesia Stoika, Viktoriia Bohdan.</b> Basic approaches and techniques for translating phraseological units.....	153
<b>Myroslava Fabian.</b> Anger emotion verbalization in English and Ukrainian ethnocultures.....	165
<b>Нармін Яшар кизи Фатуллаєва.</b> Іронія як комунікативно- прагматична суперстратегія псевдо ввічливості.....	178
<b>Ganna Khatser.</b> Translation techniques for lexical and phonetic expressive means in advertising texts.....	187

## ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

<b>Вікторія Максимець.</b> Художній досвід західноєвропейських літератур у рецепції Цань Сюе: прочитання Кафки.....	197
<b>Михайло Рошко, Тетяна Славич, Діана Смужаниця.</b> Тема «батька і сина» у оповіданні І. Чендея «Чайки летять на Схід» у контексті світової літератури.....	205
<b>Світлана Таратута, Тетяна Мельник.</b> Булінг як соціальне явище та його відображення у новітній англійській літературі..	219
<b>Nataliia Yuhan, Yuliya Malakhova.</b> Postmodern synthesis of shakespearean tragic plots in the plays of KokiMitani (Japan) and Anne-Marie MacDonald (Canada).....	234

## МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

<b>Жанна Баб'як, Олег Боднар, Ірина Плавуцька.</b> Лексичні засоби вираження комунікативно-прагматичної інтенції у текстах науково-популярного дискурсу.....	246
--	-----

<i>Лілія Білас, Лариса Павліченко, Олена Попівняк.</i> Онлайн ресурс «TED Talks» як засіб розвитку англомовної комунікативної компетентності студентів-філологів.....	256
<i>Krisztián Váradi, Gergely Hladonik.</i> The use of mobile phones in teaching English as a foreign language.....	270
<i>Ірина Гладка, Вікторія Романюк.</i> Використання проблемних ситуацій у формуванні компетентності у говорінні на практичних заняттях з англійської мови.....	283
<i>Maryna Davydovych, Tetiana Verhun, Olena Svysiuk.</i> Застосування нейролінгвістичного підходу до вивчення мови....	294
<i>Olha Dunaievska, Maria Stupenko, Zinaida Levchenko, Svitlana Volhina.</i> Critical and creative thinking development tools under war conditions: efl classroom online mode.....	304
<i>Аліна Колесник, Людмила Подворна, Інна Удовенко, Олена Муравйова, Олена Мануєнкова.</i> Тандем-технології як інноваційні технології навчання іноземних мов.....	317
<i>Вікторія Колісник, Віктор Литвиненко.</i> Етапи дослідження розвитку іншомовної готовності майбутніх інженерів-програмістів.....	326
<i>Тетяна Олендр, Ірина Цар.</i> Сутність стратегій навчання та підходи до їх класифікацій.....	334
<i>Олена Охріменко.</i> Методика формування професійно-орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні.....	345
<i>Тетяна Разуменко.</i> Інтерактив для формування іншомовної компетентності особистості.....	354
<i>Lesya Rohach, Oksana Shovak, Natalia Shtefaniuk, Natalia Petiy.</i> Aspect of integrating intercultural competence into English as a foreign language instruction.....	362
<i>Наталя Савченко, Юлія Федорченко, Римма Туренко.</i> Методика CLIL під час викладання англійської мови студентам юридичних спеціальностей.....	376
<i>Tetiana Tonenchuk, Natalia Tsyntar, Olena Mudra.</i> Benefits of flipped learning in teaching ESP.....	385
<i>Oksana Chaika.</i> Cultural sensitivity and diversity training for foreign language teachers .....	396



<b>Катерина Шевченко.</b> Розвиток стилістичної компетентності майбутніх перекладачів китайської мови на лексико-семантичному та граматичному рівнях .....	411
<b>Наталія Штефанюк, Сільвія Васьків.</b> Використання дистанційного навчання у формуванні іншомовної компетентності у студентів під час дії воєнного стану в Україні .....	421
<b>Iryna Stavyt'ska, Nataliia Yamshyn'skaya, Neonila Kutsenok, Olena Pysarchyk.</b> Self-motivated learners: the importance of fostering autonomous learning skills in ESL students.....	430

# CONTENTS

## LANGUAGE STUDIES

### ***Svitlana Aleksenko, Anastasiia Boichenko.***

Peculiarities of intertextuality types' verbalization in T. Pratchett and N. Gaiman's novel "Good Omens".....7

***Oleksandr Anikin.*** Stylistic peculiarities of syntactic pleonasm in Boris Johnson's political discourse.....16

***Kyrylo Vashchenko, Nataliia Olkhovska.*** History of the development of the German agricultural sublanguage.....26

***Tetiana Halai, Yuliia Hrybinyk, Oksana Tsaruk.*** Features of the phenomenon of polysemy and homonymy in the corpus of metaphorical terms in the English professional language of geology..... 35

***Oksana Hural.*** History, multiculturalism and hybridity in Zadie Smith's novel "White Teeth": conceptual Blending Models.44

***Olexii Dovbnya, Tetiana Chrdileli.*** Context-induced metaphoric creativity in business media discourse.....57

***Olha Zabolotska.*** The image of New York in the novel "Summer and the City" by C. Bushnell.....66

***Yelyzaveta Isakova, Tetiana Hulei.*** The enrichment of English via urban processes in the English-speaking countries ..... 75

***Iryna Kazymir.*** Contextually-synonymous nominations in the media-texts of politics and medicine.....87

***Kseniia Kovalova, Kateryna Lesnevska.*** Nominative field of the linguocultural concept TEXTILE in the English language.....95

***Halyna Onyshchak, Kateryna Nykytchenko.*** Conference interpreting of institutional discourse.....103

***Andrianna Milo.*** The concept of *linguoculture* in German, Hungarian and Ukrainian scientific discourses.....112

***Halyna Palysia, Iryna Zvarych.*** Lexical-semantic signs of expressively colored vocabulary in the informal speech of IT specialists (based on the material of the DOU.ua online resource).....124

<i>Nataliia Popova, Antonina Skrypnyk.</i> The conceptual content of linguistic and cultural symbols in the linguistic worldview (based on f. G. Lorca's poetry).....	133
<i>Olesia Stoika, Ivanna Cheypesh, Oksana Kravets.</i> Peculiarities of medical slang translation as an element of professional language....	142
<i>Olesia Stoika, Viktoriia Bohdan.</i> Basic approaches and techniques for translating phraseological units.....	153
<i>Myroslava Fabian.</i> Anger emotion verbalization in English and Ukrainian ethnocultures .....	165
<i>Narmin Yashar kyzy Fatullaieva.</i> Irony as a communicative and pragmatic superstrategy of mock politeness.....	178
<i>Ganna Khatser.</i> Translation techniques for lexical and phonetic expressive means in advertising texts.....	187

## LITERATURE STUDIES

<i>Viktoriia Maksymets.</i> The artistic experience of Western European literature in the reception of Can Xue: a reading of Kafka.....	197
<i>Mykhailo Roshko, Tetiana Slavych, Diana Smuzhanytsia.</i> The notion of “father and son” in the short story by I. Chendey “Seagulls fly to the East” in the context of world literature.....	205
<i>Svitlana Taratuta, Tetiana Melnyk.</i> Bullying as a social phenomenon and its depiction in the modern English literature.....	219
<i>Nataliia Yuhan, Yuliya Malakhova.</i> Postmodern synthesis of shakespearean tragic plots in the plays of KokiMitani (Japan) and Anne-Marie MacDonald (Canada).....	234

## METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

<i>Zhanna Babiak, Oleh Bodnar, Iryna Playutska.</i> Lexical means of expression of communicative-pragmatic intention in texts of scientific-public discourse.....	246
---	-----

<b>Liliia Bilas, Larysa Pavlichenko, Olena Popivniak.</b> Online resource “TED Talks” as a means of development english communicative competence of philology-students.....	256
<b>Krisztián Váradi, Gergely Hladonik.</b> The use of mobile phones in teaching English as a foreign language.....	270
<b>Iryna Hladka, Viktoriia Romaniuk.</b> The use of problem situations in the formation of competence in speaking in practical English language classes.....	283
<b>Maryna Davydovych, Tetiana Verhun, Olena Svysiuk.</b> Applying neurolinguistic approach to language teaching.....	294
<b>Olha Dunaievskya, Maria Stupenko, Zinaida Levchenko, Svitlana Volhina.</b> Critical and creative thinking development tools under war conditions: efl classroom online mode.....	304
<b>Alina Kolesnyk, Liudmyla Podvorna, Inna Udovenko, Olena Muraviova, Olena Manuienkova.</b> Tandem technologies as innovative foreign language learning technologies.....	317
<b>Viktoriia Kolisnyk, Viktor Lytvynenko.</b> Stages of the future IT-engineers’ foreign readiness development research.....	326
<b>Tetiana Olendr, Iryna Tsar.</b> The essence of learning strategies and approaches to their classification.....	334
<b>Olena Okhrimenko.</b> Methodology of professionally oriented competence formation in dialogic speech.....	345
<b>Tetiana Razumenko.</b> Interaction for the formation of another language competence of personality.....	354
<b>Lesya Rohach, Oksana Shovak, Natalia Shtefaniuk, Natalia Petiy.</b> Aspect of integrating intercultural competence into English as a foreign language instruction.....	362
<b>Natalia Savchenko, Yuliia Fedorchenko, Rymma Turenko.</b> CLIL methodology in teaching english to law students.....	376
<b>Tetiana Tonenchuk, Natalia Tsyntar, Olena Mudra.</b> Benefits of flipped learning in teaching ESP .....	385
<b>Oksana Chaika.</b> Cultural sensitivity and diversity training for foreign language teachers.....	396
<b>Kateryna Shevchenko.</b> Stylistic competence development of future translators of Chinese at the lexical-semantic and grammatical levels ..	411

*Natalia Shtefaniuk, Silviia Vaskiv.* The use of distance learning in the development of students' foreign language competence during martial law in Ukraine.....421

*Iryna Stavytska, Nataliia Yamshynskaya, Neonila Kutsenok, Olena Pysarchyk.* Self-motivated learners: the importance of fostering autonomous learning skills in ESL students.....430

## НОТАТКИ

*Наукове видання*

**СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ  
З ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

*Збірник наукових праць*

***Випуск 2 (24)***

**CONTEMPORARY STUDIES  
IN FOREIGN PHILOLOGY**

*Research Paper Collection*

***Issue 2 (24)***

Підписано до друку 19.12.2023 р. Формат 60×84/16. Папір офсетний.  
Наклад 300 примірників. Гарнітура Times New Roman. Друк цифровий.  
Ум. друк. арк. 52,31. Обл. вид. арк. 27,71.  
Замовлення № 1023/669.

Видавничий дім «Гельветика»  
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1  
Тел. +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08  
E-mail: [mailbox@helvetica.ua](mailto:mailbox@helvetica.ua)  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.