

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ «ПОДІЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»



**ФІЛОЛОГІЧНІ ДИСЦИПЛІНИ
В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ**

МОНОГРАФІЯ

За заг. ред. І. І. Гуменюк

УДК 801:378:81:37.026
Ф54

Авторський колектив:

АГЕЙЧЕВА Анна Олександрівна, БАРБАНЮК Олеся Олександрівна, ГУМЕНЮК Ірина Іллівна,
ГОНЧАРУК Олег Миколайович, ГРОМИК Лариса Іванівна, ДУГАНЕЦЬ Віктор Іванович,
ІВАНОВА Наталія Георгіївна, КУНЦЬО Оксана Іванівна, КУШНЕРИК Володимир Іванович,
МАКСИМЕЦЬ Оксана Миколаївна, МОНАСТИРСЬКА Римма Іванівна,
МОСКАЛЕНКО Марина Володимирівна, ПОЛЩУК Анастасія Василівна,
ПОПЕЛЬ Надія Аполлонівна, РОГУЛЬСЬКА Оксана Олександрівна, РОЖЕНКО Інеса Віталіївна,
РОЛЯК Ангеліна Олексіївна, САЗАНОВА Лариса Сергіївна, ЧАЙКОВСЬКА Ольга Володимирівна

Рецензенти:

- Бахмат Н. В.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;
- Кушнерик В. І.** – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри комунікативної лінгвістики та перекладу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича;
- Дуганець В. І.** – доктор педагогічних наук, кандидат технічних наук, професор, завідувач кафедри тракторів, автомобілів та енергетичних засобів Закладу вищої освіти «Подільський державний університет»

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Закладу вищої освіти «Подільський державний університет»
(протокол № 3 від 25 квітня 2023 р.)*

Філологічні дисципліни в закладі вищої освіти: лінгводидактичні аспекти : монографія /
Ф54 за заг. ред.: І. І. Гуменюк ; Заклад вищої освіти «Подільський державний університет». –
Львів-Торунь : Liha-Pres, 2023. – 236 с.

ISBN 978-966-397-304-3

У монографії висвітлюються сучасні проблеми й перспективи розвитку наукової лінгвістичної думки та традиційні й інноваційні методи викладання мовних дисциплін у закладах вищої освіти. У розділах монографії комплексно досліджено, узагальнено й відображено різноаспектні емпіричні та теоретичні дослідження і результати власного наукового й педагогічного досвіду.

Монографія розрахована на науковців і дослідників, філологів, викладачів і здобувачів вищої освіти.

УДК 801:378:81:37.026

З М І С Т

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1 ЗАГАЛЬНЕ МОВОЗНАВСТВО	
Функціонально-семантична дистрибуція транспозиційних формантів у новій українській мові (<i>Оксана Максимець</i>)	6
РОЗДІЛ 2 АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОЛОГІЇ ТА ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ	
Language contact and its outcomes (<i>Ірина Нуменіук</i>)	21
Лінгвокультурні коди англomовного дискурсу (<i>Олеся Барбанюк</i>)	36
Нелітерні діакритичні знаки у франкомовному манускрипті XVIII століття (<i>графічні особливості</i>) (<i>Наталія Іванова</i>)	53
До проблеми фоносемантизму у сучасних європейських мовах (<i>Володимир Кушнерик</i>)	82
Логіко-лінгвістичне обґрунтування змістової природи галузевих терміносистем (<i>Римма Монастирська</i>)	87
Портретотворчий потенціал і композиційна обумовленість художньої деталі в новелістиці Марка Черемшини й Гі де Мопассана (<i>Лариса Громик</i>)	102
Скорочення у французькій мові: визначення та види на прикладі реклами (<i>Надія Попель</i>)	120
РОЗДІЛ 3 МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Ict in project-based English language lessons in Ukrainian tertiary education (<i>Angelina Roliak</i>)	134
Cognitive approaches to teaching language: motivation of lexical and syntactical constructions (<i>Oksana Kuntso</i>)	147
Different competencies of a foreign language teacher (<i>Anna Ageicheva, Maryna Moskalenko, Inesa Rozhenko</i>)	161
Цифровізація викладання іноземних мов у закладах вищої освіти (<i>Ольга Чайковська</i>)	173
Впровадження студентоцентризованих технологій у професійну підготовку фахівців мовних спеціальностей (<i>Оксана Рогульська</i>)	187
Методологія розвитку креативного мислення у майбутніх поліцейських на заняттях з англійської мови (<i>Олег Гончарук, Лариса Сазанова</i>)	205
Використання сучасних інтерактивних технологій при викладанні іноземних мов у закладах вищої освіти нефілологічного профілю (<i>Анастасія Поліщук, Віктор Дуганець</i>)	217
ВИСНОВКИ	232
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ	233

ВСТУП

Щорічно у квітні кафедра іноземних мов Закладу вищої освіти «Подільський державний університет» спільно з іншими провідними українськими ЗВО організовує Всеукраїнську науково-практичну інтернет-конференцію молодих учених і здобувачів вищої освіти «Освітній простір ХХІ ст.: виклики та перспективи». Метою цього науково-практичного заходу є ознайомлення з новітніми технологіями й методиками у викладанні обов'язкових і вибіркокових дисциплін сучасного ЗВО; обговорення проблем і викликів у навчанні іноземних мов; аналіз сучасних лінгвістичних тенденцій; виявлення переваг і недоліків освітнього процесу в Україні в умовах пандемії COVID-19 та з'ясування впливу російської агресії на результати навчання; визначення перспектив подальшого розвитку освіти і науки в Україні. За матеріалами конференції щорічно видається збірник тез, де відображено культурологічні, перекладознавчі й мовознавчі дослідження сучасних українських науковців. Цього року ми раді запропонувати також колективну монографію, котра є солідним результатом наукових розвідок окремих авторів, об'єднаних спільною тематикою. Мета видання – висвітлювати й популяризувати сучасні наукові студії в царині української та іноземної філології, пропагувати наукові досягнення в галузі мовознавства й презентувати інноваційні технології викладання лінгвістичних дисциплін.

У науковому виданні порушено актуальні проблеми загального мовознавства, сучасної філології, міжкультурної комунікації, прикладної лінгвістики; розглянуто традиційні й нетрадиційні підходи до різних лінгвістичних і літературознавчих явищ; представлено важливі аспекти викладання української та англійської мов у закладах вищої освіти; проаналізовано освітній простір загалом і віртуальне освітнє середовище зокрема; апробовано й описано інноваційні методики та техніки викладання мовних дисциплін у сучасному ЗВО з урахуванням вимог часу та провадження освітнього процесу в умовах війни й пандемії COVID-19.

Колективна монографія складається з трьох розділів і містить 15 оригінальних статей актуальної тематики, теоретичного й практичного характеру, виконаних на високому науковому рівні, кожна з яких завершується обґрунтованими висновками. Видання засвідчує консолідацію наукових зусиль українських учених, які вивчають особливості відтворення термінів у перекладі, характер мовного контакту й лінгвістичних кодів, специфіку вербалізації певних концептів у різних видах дискурсу, мовленнєві стратегії і тактики новинного інтернет-дискурсу, структуру й семантику мовних одиниць.

Маємо надію, що наукові розвідки колективу авторів привернуть увагу представників різних наукових шкіл, а статті прикладного й методичного характеру знайдуть застосування в освітньому середовищі вищої школи.

Грина ГУМЕНЮК

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов

Закладу вищої освіти «Подільський державний університет»

РОЗДІЛ 1

ЗАГАЛЬНЕ МОВОЗНАВСТВО

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-304-3-2>

ФУНКЦІОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧНА ДИСТРИБУЦІЯ ТРАНСПОЗИЦІЙНИХ ФОРМАНТІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Оксана МАКСИМЕЦЬ

кандидат філологічних наук, доцент

Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»

on_maksimec@ukr.net

Вступ. Дослідження лінгвальної природи українських віддієслівних іменників, а в їх межах – ідевербативів зі значенням предметної дії, процесу, стану, має у мовознавстві певну традицію. Особливості словотвірної підсистеми віддієслівних іменників в українській мові, природність та органічність для неї окремих із досліджуваних утворень розглядали у своїх працях О. Курило [18, с. 200] та С. Смеречинський [32, с. 165–187]. Об'єктом спеціального аналізу в українському мовознавстві першої половини ХХ ст. був і словотвірний тип іменникових девербативів із суфіксом **-к-** [8]. Надзвичайно плідною щодо вивчення розглянутих похідних стала друга половина ХХ ст. У цей період увагу вчених привертають питання генези окремих словотвірних суфіксів, що беруть участь у продукуванні віддієслівних іменників в українській мові XIV–XV століть [11] та XVI [19]. З'являються праці, у яких продовжується історичне вивчення віддієслівних іменників із суфіксом **-к(а)** [34; 35], **-нн(я)** [19; 30], **-тт(я)** [30], досліджується семантична структура та закономірності творення дериватів відповідного типу. Актуалізується порівняльний аспект вивчення словотвірних типів віддієслівних іменників східнослов'янських та інших слов'янських мов [15]. Докладно вивчається словотвірна структура віддієслівних іменників [29; 31], робляться спроби опису основних словотвірних типів субстантивів зі значенням абстрактної дії [35]. Формується інтерес і до питань словотвірної семантики іменникових девербативів [36; 17], їх стилістичної спеціалізації [13]. Уявлення про механізми творення девербативних іменників збагачується й завдяки розвитку теорії нульових афіксацій [36].

Нові підходи до виділення словотвірних категорій зумовлюють появу низки праць, у яких обґрунтовується синтаксична основа формування віддієслівних іменників [2; 3; 4; 5; 6; 7; 10]. На цих же теоретичних засадах побудовано й фундаментальну працю «Словотвірні категорії іменника» [27; 28], що стала помітним явищем як у галузі іменникового словотвору загалом, так і у вивченні віддієслівних іменників зокрема.

Поява на початку ХХІ ст. й іншого монографічного дослідження, пов'язаного з вивченням дериваційної природи розглянутих похідних, – «Асиметрія словотвірних співвідношень багатозначних дієслів та іменникових девербативів» [16] – свідчить про неослабний науковий інтерес до цієї складної й багатоаспектної проблеми, яка і в новітньому українському мовознавстві не втрачає актуальності.

У словотвірній системі мови віддієслівні іменники становлять об'єднану класом твірних основ мікросистему, елементи якої – словотвірні структури – різняться як індивідуально-лексичним значенням твірних основ, так і типом словотвірних афіксів та їх функціями [29, с. 35]. Помітне місце в системі девербативів посідає значна за кількісним складом та своєрідна за своїми дериваційними характеристиками категорія абстрактних іменників із граматичним значенням предметності, яка охоплює похідні типу *виклад, збирання, об'єднання, підрахунки, розгін, терпіння* і т. ін. У науковій літературі ці деривати об'єднуються різними термінологічними назвами: іменники зі значенням предметної дії [31, с. 68], іменники зі значенням абстрактної предметної дії [9, с. 144], іменники зі значенням предметної дії, процесу [31, с. 68]. Адекватно відбиваючи основне категоріальне значення розглянутих дериватів, ці терміни, однак, різняться за понятійним обсягом і не повною мірою відтворюють семантику похідних, що складають відповідну словотвірну категорію, оскільки фактично вживаються як кваліфікатори девербативних

іменників не лише зі значенням дії, процесу, але і стану. На необхідність розширення назви згаданої словотвірної категорії вказує В. Олексенко, який пропонує для номінування підсистеми похідних назву словотвірна категорія опредметнених значень дієслівних предикатів [28, с. 10]. К. Городенська відносить розглядані іменники до словотвірної категорії граматичної субстантивації [10, с. 8].

Виклад основного матеріалу. Сучасний підхід до з'ясування словотвірних процесів дозволяє визначити розглядані похідні як синтаксичні деривати, які виникли внаслідок трансформації вербатива у субстантив, що пов'язано зі зміною синтаксичних умов функціонування дієслова в реченні (переміщенням дієслівних предикатів у граматичну позицію підмета). На противагу лексичним дериватам, які містять у своїй семантичній структурі компонент, відсутній у семантиці мотивувального, зміст синтаксичного деривата збігається зі змістом твірного, що дає підстави кваліфікувати такі семантичні відношення як транспозиційні. Формант за таких умов лише переводить дієслівну основу в іменникову. Зберігаючи загальну дієслівну семантику, девербативні іменники з опредметненим значенням дії, процесу, стану можуть мати й певні, хоч і значною мірою знівельовані, формально-граматичні інтеграційні ознаки – вид, перехідність, а також здатність до дієслівного керування та можливість сполучатися з інфінітивом [22, с. 5].

Згадана категорія потребує глибокого й об'єктивного розгляду як органічний складник підсистеми іменникової деривації та загальної системи українського словотвору.

Умови перекатегоризації лексичних значень девербативних іменників з опредметненим значенням дії, процесу, стану визначає семантична та функціонально-стилістична диференціація дієслівних значень. З семантичного погляду іменниковій репрезентації, на думку дослідників, підлягають лише ті значення дієслів, які виявляють сумісність із позицією субстантива [7, с. 172].

Значення опредметненої дії реалізується у структурних типах розглянутих синтаксичних дериватів із суфіксами **-нн(я)**, **-енн(я)**, **-інн(я)**, **-тт(я)**, **-к(а)**, **-б(а)**, **-в(а)**, **О**, **О(а)**, **О(и)**, **-к(и)**, **-ств(о)**, **-н(и)**, **-ин(и)**, **-іт**, **-нин(а)**, **-н(я)**, **-неч(а)**, **-ок**, **-ас**, **-ель**, **-н**, **-ш**, **-аці(я)**, **-аж**, **-ад(а)**, **-ур(а)**.

Аналізовані деривати, об'єднані спільним значенням «опредметнена дія (стан)», є разом із тим маніфестантами різних родів дій, що традиційно тлумачаться у мовознавстві як семантичні категорії і є морфемно характеризованими [33].

Значення тривалої, незавершеної, розгорнутої в часі дії (перебування в певному стані) властиве для похідних із суфіксом **-нн(я)**: *вишивання, зберігання, панування, формування; -енн(я)*: *вивчення, дослідження, обговорення, творення, чищення; -інн(я)*: *бродіння, горіння, падіння, сушіння; -тт(я)*: *биття, миття, набуття, полоття; -л(я)*: *зимівля, кочівля; О, О(а), О(и/і)*: *огляд, перебіг; будова, заміна; гулі; -к(а)*: *купанка, пересадка, сушка; -б(а)*: *боротьба, лічба, молотьба, сімба; -в(а)*: *битва, гонитва, жатва, ловитва; -н(и), -ин(и)*: *ходина, виглядини, розвідина; -к(и)*: *гульки, дрімки, посідки; -ок*: *видобуток, відпочинок, обробіток, розвиток; -ств(о)*: *бондарство, виробництво, знахарство, інспекторство, куховарство; -іж*: *платіж, свербіж; -иц(я)*: *хитавиця; -аці(я)*: *акліматизація, апробація, деградація, презентація; -аж*: *масаж, інструктаж, продаж, шпіонаж; -ур(а)*: *дресура, режисура; -ад(а)*: *блокада.*

Дію/стан з відтінком результативності позначають девербативи з суфіксами **-нн(я)**: *вигнання, одужання, покарання; -енн(я)*: *звільнення, здійснення, пожвавлення, усвідомлення; -інн(я)*: *омертвіння, прозріння, сп'яніння; О, О(а)*: *переляк, розквіт, розпад, смерк, спад; заборона; -ок*: *порятунок, розв'зок; -тт(я)*: *відкриття, злиття, прибуття; -ств(о)*: *убивство; -ш*: *виграш; -ель*: *загибель.*

Значення мультиплікативності дії реалізується, як правило, у двох семантичних варіантах:

а) тривала повторювана дія в аспекті перебігу репрезентується похідними з суфіксом **-іт**: *гаркіт, дзвякіт, крякіт, ойкіт, цівкіт, цмокіт, цінькіт, шерміт* «легкий шум,

шерех», *шуркіт*. Деривати цього типу репрезентовані й у діалектному мовленні, наприклад: *вайкіт* (Он I 81) «гомін, галас», *гриміт* (193), *йойкіт* (332), *рапкіт* (II 168) «квакання жаб», *ропіт* (196) «роптання, веркіт», «шум, дзижчання», *троскіт* (303) «тріскіт», *цюркіт* (359), *лескіт* (Чаб. II 250) «лескотання», *щєбіт* (XV 252).

Загалом же у сучасній українській мові розглядалий словотвірний тип належить до малопродуктивних, що зумовлено, на нашу думку, двома основними чинниками: по-перше, вузькістю словотвірної бази-інтер'єктивів, від яких походять мотивувальні для розглядаєних дериватів слова, і, по-друге, стилістичною обмеженістю іменників із суфіксом **-іт**, також успадкованою цими похідними від мотивувальних дієслів, а останніми, у свою чергу, – від інтер'єктивів;

б) безперервна, інтенсивна, часто хаотична множинна дія (репрезентується похідними з суфіксами **-нн(я)**: *грюкання*, *зітхання*, *плямкання*, *схлипування*, *човганя*; **-ннн(а)**: *дряпаннина* «погане писання», *збиранина*, *завертанина*, *копанина*, *крутанина*, *лапанина*, *ляпанина*, *мазанина*, *морганина*, *мотанина*, *писанина*, *плутанина*, *тасканина*, *поранина*, *сіпанина*, *таляпанина* «заняття з чимось рідким», *тріпанина*, *тяганина*, *хапанина*, *штовханина*, *шуканина*; **-н(я)**: *ворушня*, *крутня*, *метушня*, *різня*, *розходня*, *суятня*, *хапатня*, *туркотня*, *сходня*, *шамотня*, *мазня*, *лазня*, *зборня*, *товкотня*, *гребня*, *заводня*, *хлопотня*, *давкотня*, *заметня*, *клопінтя*, *лопотня*; **-няв(а)**: *шамотнява* «метушня»; **-неч(а)**: *гуркотнеча*, *стукотнеча*). Похідні зазначених лексико-словотвірних типів реєструються й у говірковому мовленні, наприклад: *варвідня* (Чаб I 128) «безлад, сум'яття», *мотушня* (II 293), *закрутня* (Он I 273), *колотня* (369), *молотня* (451), *блискотнява* (Чаб I 88) «часте й сильне блискотіння», *миготнява* «сильне й часте мигтіння» (Чаб II 282), *колотнява* (II 193) та ін.

Значення одноактної дії властиве розглядаєним похідним із формантами **Ю**: *вибух*, *викид*, *дотик*, *кив*, *оберт*, *підморг*, *позіх*; **-ок**: *ковток*, *мазок*, *плювок*, *ривок*, *стрибок*; **-н**: *стусан*, *штовхан*, *штурхан*; **-ас**: *викрутас*, *ляпас*. Суфікси **-ок**, **-ан** тотожні, оскільки формують сему одноразової дії, мають однаковий семантичний і морфологічний набір твірних основ, але різняться на підставі додаткових семантичних і стилістичних ознак. Так, суфікс **-ок** приєднується до основ дієслів, що позначають дію, яку виконує особа, напр.: *стрибати*, *рвати*; суфікс **-ан** приєднується до основ дієслів, що позначає дію, спрямовану на когось, напр.: *стусати*, *штовхати* [1, с. 109]. Розрізняються ці суфікси і стилістично. Суфікс **-ок** стилістично нейтральний. Суфікс **-ан** стилістично маркований. Похідні з **-ан** вживаються здебільшого в просторіччі. За функціональним аспектом суфікс **-ок** перебуває на периферії поля. Його словотворча функція обмежена закритим рядом дієслівних основ. Суфікс **-ан** непродуктивний і теж знаходиться на периферії словотвірного поля [21, с. 94].

Формант **-ок**, що використовується для субстантивного оформлення, на відміну від інших словотворчих засобів граматичної предметності передає значення одноразовості, одноактності дії, яка виражена саме твірним дієсловом, порівняйте: *кинути* – *кидок*, *стрибнути* – *стрибок*, *рвонуть* – *ривок*, *плюнуть* – *плювок*, *щипнуть* – *щипок*. Твірними переважно виступають дієслова фізичної дії. Словотвірна структура цих віддієслівних іменників ґрунтується на базовій конструкції, яка поєднує у своєму складі два предикати: основний виражає сему фізичної дії, а інший, супровідний, – сему одиничності, одноактності, тобто вказує на одноразовий характер дії, наприклад: *кидок* – 1) «однократна дія за значенням кидати»: *З минулого вечора було воно (орля) голодне і з кожним кидком (у непрямах відмінках **о** випадає) ставало все м'явішим* (З. Тулуб); *ковток* – 1) «одноразовий рух мускулатури горла під час ковтання»: *Двома ковтками спорожнив склянку, пересунув свій стілець до вікна й заглибився в свої папери та книжки* (Ю. Шовкопляс).

Виразниками ітеративної, повторюваної через певний проміжок часу дії є переважно деривати з суфіксом **-нн(я)**: *бормотання*, *відвідування*, *нагадування*, *перепитування*,

повискування, покрикування, скакання, ступання, схлипування, тріскання, тупцювання, хитання, човгання.

«Іменникова репрезентація більшості лексичних значень дієслів, – відзначає К. Городенська, – передбачає один структурний тип дериватів. Проте чимало лексичних значень дієслів допускає іменникову презентацію на рівні двох або трьох структурних типів дериватів» [7, с. 172].

Категорію опредметненої дії, процесу, стану формують похідні, що об'єднуються в 13 основних лексико-словотвірних розрядів і мають тематично орієнтовані словотворчі афікси.

Фактичний матеріал, зібраний у ході дослідження, його аналіз через призму лексико-словотвірних значень дає підстави твердити, що кожен з формантів, який бере участь у творенні віддієслівного іменника, виконує певну притаманну йому функцію (або кілька функцій щодо вираження семантики слова). Крім того, численні приклади доводять, що одне лексико-словотвірне значення може виражатися різними суфіксами. Розгляд кожного транспозиційного форманта дозволяє простежити зміни (та причини, що їх зумовлюють) у продуктивності й функціонально-семантичному навантаженні, а також з'ясувати питання синонімії словотворчих суфіксів.

1. У новій українській мові транспозиційні суфікси продукують утворення на позначення інтелектуальної діяльності. В утворенні іменників із такою семантикою беруть участь суфікси **-нн(я)** (*вирішання, завчання, обміркування, обрахування, обчислювання, осмислювання, переосмислювання, підучування, пізнання, продумування, розкумекування, розмислювання, розумування*); **-енн(я)** (*ділення, доведення, дослідження, мислення, мислення, обчислення, осмислення, ототожнення, полічення, помишлення, рішення, учення, помноження, поучення*); **-інн(я)** (*лічіння, учіння, мисління*); **-ок** (*рахунок, порахунок, обрахунок, розв'язок, прорахунок, розрахунок, підсумок*); **-ї(а)** (*роздум'я*); **-О** (*розмисл, спогад, спомин, вигад, вимисел, нагад, намисел, подум «думка», помисел, роздум*); **-к(а)** (*вигадка, видумка, догадка, думка, погаданка «думка», розгадка, виучка, пригадка, спогадка*). Значна кількість дериватів зі згаданими формантами утворює варіантні ряди, наприклад: *задум – задума – задумання – задумка, вигадання – вигад, замисел – замислення, спогад – спогадка, рахування – рахунок, роздумування – роздум та ін.*

Девербативи із суфіксами **-нн(я)**, **-енн(я)**, **-інн(я)** є стилістично нейтральними й означають абстраговану дію в повному семантичному обсязі твірного дієслова. Кілька таких утворень реєструються українськими писемними пам'ятками кінця XVII – початку XIX ст. (*разъсужденія, миткованье, рахованье*). У другій половині XIX – на початку XX ст. зазначені суфікси особливо активізуються у творенні іменників зі значенням інтелектуальної діяльності. Чимало новотворів з формантами **-нн(я)**, **-енн(я)** виникли протягом останнього часу. Іменники на **-інн(я)** у другій половині XX ст. перейшли до пасивного фонду української мови. Девербативи зі згаданими суфіксами вживаються у розмовному та художньому мовленні, епістолярному та публіцистичному стилях.

З середини XIX ст. в українській мові формується група іменників, на позначення інтелектуальної діяльності людини, утворюваних за допомогою суфіксів **-к-а**, **-ок**, **-О**. Характерною ознакою значної кількості цих утворень є те, що вони крім транспозиційного значення опредметненої дії мають супровідне значення результативності. Деривати зі згаданими суфіксами обслуговують усі стилі української мови.

2. Протягом усіх періодів розвитку нової української мови поступово формується група іменників на позначення комунікативної діяльності. Такі девербативи творяться за допомогою суфіксів **-нн(я)** (*базікання, висловлювання, диктування, доповідання, звітування, інформування, кликання, коментування, мурмотання, обговорювання, оповіщення, патякання, переказування, просторікання, співання, формулювання, цитування*), **-інн(я)** (*бубоніння, говоріння, лепетіння*); **-енн(я)** (*висловлення, обговорення, оповіщення*,

провіщення, проголошення, роз'яснення, сповіщення, тлумачення); **-к(а)** (балачка, об'явка, оповіданка, співка, розповідка); **-Ю / -Ю(а)** (запит, розговор, переказ, спів, промова, перезва); **-нин(а)** (балаканина); **-н(я)** (балакня, мовня, переказня, розказня, казня, болтовня); **-ин(и)** (перемовини, розмовини); **-ок** (висловок, розпиток); **-ј(а)** (лихослів'я).

Утворення на **-нн(я)**, **-інн(я)**, **-енн(я)** вказують на відповідну дію, яка триває в часі, мають нейтральне забарвлення і обслуговують усі функціональні стилі української мови. Значення процесуальності помітно нейтралізується в іменниках із суфіксом **-к(а)**. Такі утворення в семантичному плані можуть відчутно віддалятися від твірного дієслова. Суфікс **-к(а)** відзначався певною продуктивністю у творенні девербативів у кінці XIX – на початку XX ст., але в подальші періоди розвитку сучасної української мови рівень словотвірної активності цього форманта знижується. Значна частина іменників, що творяться за допомогою суфікса **-к(а)** має емоційне забарвлення і, за нашими спостереженнями, активно вживається в мові художніх творів. Чималу кількість таких утворень включають до своїх реєстрів і діалектні словники XX ст., наприклад: *кликанка* (Он I 357), *мовка* (448), *обмінка* (II 9) «обмова», *вимівка* (Чаб I 157), *гутірка* (259) «вимова», *заговорка* (II 21) «замовляння», *одказка* (34), *говирка* (Гриц 265). Поодинокі утворення цієї групи вживаються лише в уснорозмовному мовленні (на що вказують ремарки): *диктовка /розм/* (СУМ II 275), *розповідка /розм/* (VIII 773).

3. До віддієслівних утворень на позначення процесів, пов'язаних зі сферою трудової та професійної діяльності людини відносяться іменники з суфіксами **-к(а)**, **-нн(я)**, **-інн(я)**, **-ств(о)**, **-б(а)**, **-л(я)**, **-иц(я)**, **-в(а)/-тв(а)**, **-ур(а)**.

Основний склад цих девербативів утворюють іменники із суфіксом **-к(а)**, кількість яких послідовно зростає протягом усіх періодів розвитку нової української мови (*вирубка, ліпка, поливка, починка, прополка*). Вони вживаються практично в усіх стилях української мови.

Протягом XIX–XX ст. сформувалася значна група дериватів з формантами **-нн(я)**, **-інн(я)** (*бурлакування, вчителювання, лікарювання, чабанування, косіння, молотіння, прядіння*). За нашими даними, такі утворення переважно вживаються в усно-розмовному мовленні, мові художніх творів, зрідка – в епістолярному, публіцистичному стилях.

Протягом другої половини XIX – початку XX ст. регулярно творить іменники із згаданим значенням суфікс **-ств(о)** (*бондарство, гончарство, ковальство, лимарство, рибальство*). Протягом другої половини XX ст. продуктивність цього форманта значно зростає (*директорство, друкарство, редакторство, токарство*).

У писемних пам'ятках нової української мови засвідчуються окремі утворення із суфіксом **-л(я)** (*будівля (будування), відгодівля, заготівля*).

Окремі деривати вказаного семантичного типу в новій українській мові дав суфікс **-иц(я)** (*збираниця, торговця*). У текстах другої половини XX ст. зрідка фіксуються іменники на позначення процесів, пов'язаних зі сферою трудової та професійної діяльності людини з формантом іншомовного походження **-ур(а)** (*інспектура, редагура*).

Кілька віддієслівні іменники із суфіксом **-в(а)/-тв(а)**, що є назвами процесів, пов'язаних із трудовою діяльністю людини, утворилися протягом XIX – першої половини XX ст. наприклад: *жатва, пошива* «шиття», *паства* «випас».

4. Протягом XVIII–XIX ст. за допомогою суфіксів **-нн(я)**, **-енн(я)**, **-Ю**, **-ств(о)** від дієслів активно творяться іменники на позначення вчинків, особливостей та поведінки людини, наприклад: *гордовання, гонорювання, бреханье, ошукання, вибріхування, хвастаніє, бришкання* «чванство», *лінування, пицання* «гордість», *величання* «чванство», *бравування, ледарювання, обманювання, храбрування, шахраювання; крадження, нищення, викрадення; захватъ, підкуп, замах, захист, обман, переступ* «злочин», *прислух* «підслуховування», *покуса* «замах», *поруга, зомства* «помста», *відборона, відмова, заслона* «захист», *згода, змога, кривда, намова, обмова, оборона, погроза, подяка, помста; відступство, блудство,*

грубіянство, злодійство, палійство, повстанство, убивство, шахрайство, хуліганство, шулерство.

Протягом наступних періодів розвитку сучасної української мови кількість таких дериватів істотно не збільшується. Як свідчать обстежені джерела, спостерігається певна дистрибуція за стилями утворень згаданого семантичного типу. Так, девербативи на **-нн(я)**, **-енн(я)**, **-Ø** є стилістично універсальними, а іменники на **-ств(о)** – функціонують переважно в розмовному мовленні та мові художньої літератури.

Значно рідше протягом XVIII–XIX ст. для творення девербативів, що є назвами вчинків людей, використовуються суфікси **-н(я)**, **-нин(а)**, **-ин(и)**, **-ок** (*ошукня, хвастовня, ошуканина, змовини, грабунок, порятунок*). Ці суфікси відзначалися певною продуктивністю у другій половині XIX ст., але в подальші періоди розвитку сучасної української мови активність відповідних формантів занепадає. Слід відзначити, що у XX ст. окремі з розглянутих утворень були витіснені на периферію мовної системи або й узагалі вийшли з ужитку. За нашими спостереженнями, девербативи на **-н(я)**, **-нин(а)**, **-ин(и)**, **-ок** використовуються переважно в розмовному та художньому мовленні.

5. Найменування на позначення морально-етичних понять та стосунки між людьми. Такі віддієслівні похідні творяться за допомогою суфіксів **-нн(я)**, **-енн(я)**, **-інн(я)**, **-j(а)**, **-ств(о)**, **-Ø**, **-к(а)**, **-нин(а)**, **-н(я)**, **-неч(а)**, **-н(и)**, **-аці(я)** (*глумування, гребання «зневага», догожання, докучання, допоминання, жегнання «прощання», запомагання, нарікання, натуркування, переконання; поневолення, посоромлення, пригнічення, пригноблення, примирення, приниження, прославлення; влестіння «обдурювання», дражніє, непотерпіє, пестіє, хваління, застережіння; зневір'я, невір'я, недовір'я, перемир'я, розладдя; напуття; баламутство, вимагательство, виховательство, гнобительство, знайомство; образа, перемога, підкуса, підмога, повага, подуга «перемога», покута, допомога, порада, порука «образя», сваря; подяка, порука, посварка, пошанівка «добре ставлення», припорука, розлука, обмовка; гризанина «лайка», хапанина, чубанина, бреханина; борня, різня, сварня; колотнеча, ворожнеча; відвідини, замовини, запросини, перепросини; дискримінація, окупація.*

Іменники з суфіксами **-нн(я)**, **-енн(я)**, **-інн(я)**, **-j(а)**, **-Ø** формують ядро відповідного лексико-словотвірного розряду. Кількість девербативів із зазначеними формантами активно зростає протягом усіх періодів розвитку нової української мови. Такі утворення є стилістично нейтральними забарвлення і виявляють високу функціональну активність. Проте девербативи, що творяться за допомогою суфіксів **-нн(я)**, **-енн(я)**, **-інн(я)**, **-j(а)** більшою мірою семантично близькі до дієслів, а девербативи з нульовим суфіксом відчутно віддалитися від твірного дієслова, актуалізуючи значення семантичної предметності.

Протягом XVIII – початку XX ст. сформувалася невелика група похідних іменників із суфіксом **-к-а** на позначення стосунків між людьми. В обстежених джерелах кінця XX ст. фіксуються лише поодинокі утворення, які продукуються формантом **-к(а)**. Останні мають виразне стилістичне забарвлення (*посварка, домовлянка, гніванка, спірка*) і функціонують у межах розмовно-побутового стилю. Значна частина розглянутих іменників перейшла до пасивного складу української лексики або й узагалі вийшла з ужитку, витіснивши однокореновими похідними з іншими формантами (*бузовка – бійка, гніванка – гнів, пошанівка – пошана, спірка – суперечка*).

Група девербативів із суфіксом **-ств(о)** сформувалася протягом другої половини XIX–XX ст. (*вимагательство, гнобительство, знайомство, неслухнянство, презирство*). Майже всі ці утворення мають виразний відтінок книжності і обслуговують практично всі функціональні стилі української мови.

У межах досліджуваного лексико-словотвірного розряду перебувають і похідні з суфіксом іншомовного походження **-аціj(а)**. Форманти, запозичені українською мовою з інших мов, мають виразний книжний характер. Сфера їх обігу – переважно науковий стиль.

Інколи утворення такого роду характеризують уснорозмовне мовлення і стиль художньої літератури, наприклад: *Сьогодні самі собою народилися жінки для фуршетів і презентацій, хоч він особисто завжди схильний був надавати перевагу тим, що для обіймацій і цілувацій* (П. Загребельний). Формант **-аціj(а)** функціонально адекватний питомому українському суфіксу **-нн(я)**, пор.: *агітація – агітування, турбація – турбування*. Однак така дублетність не набула поширення в сучасній українській мові, оскільки утворення на **-аціj(а)**, як більш предметні за значенням із слабше вираженою процесуальністю, виявилися придатнішими для обслуговування спеціальних сфер словникового складу мови [26, с. 86].

Протягом ХІХ – першої половини ХХ ст. в основному сформувалися групи іменників із суфіксами **-н(я)**, **-неч(а)**. Такі утворення мають виразне емоційно-експресивне забарвлення з відтінками зневаги, згрубілості (*бойня, колотня, різня, сварня*). Як свідчать обстежені джерела, деривати цієї групи використовуються в уснорозмовному й говірковому мовленні. Протягом другої половини ХХ ст. деякі з розглянутих утворень виходять з ужитку.

6. У всі періоди розвитку сучасної української мови традиційно суфікси **-нн(я)**, **-енн(я)**, **-інн(я)** та нульовий творять іменники, що є назвами станів, почуттів людини. Причому суфікси **-нн(я)**, **-енн(я)**, **-інн(я)** відзначалися певною продуктивністю у другій половині ХІХ – протягом ХХ ст. (*здивування, зомління, крацання, нездужання, обмирання, оживання, очікування, передчування, побоювання, погіршування, поліпшування, потерпання, прочування «передчуття», роздратування, розлючування, самопочування, слабшання, спочивання, спочування, стомлювання, стурбування, угасання; обезсилення, обридження, обудження «пробудження», одурманення, одухотворення, ожсавлення, окрилення, омолодження, перевтілення, пожсавлення, приголомшення, прокинення, роздраження, роздрознення, розлучення, розніження; буріння «хвилювання», оздоровління, полегшіння, сердіння, тужіння, маріння, мерзіння, журіння, потрясіння*). Нульовий суфікс активно творить іменники на позначення стану протягом ХІХ – початку ХХ ст. (*передих, пересит, подив, розпач, сумнів, надлом «різке послаблення душевних і фізичних сил», надрив «надмірне фізичне напруження», жура, застуда, злоба, недуга, нудьга, обида, остуда, притуга, туга, угоноба «удовольствие, удовлетворение», утома, за холода «простуда», змора, насолода, наснага, простуда, розгуба, розрада, усолода*), причому деякі з таких утворень у другій половині ХХ ст. втрачають функціональну активність або й узагалі виходять з ужитку. Однак кілька новотворів зазначеного лексико-словотвірного типу маємо і в сучасній літературній мові, наприклад: *оживляж* (ЛСІ 2014 139). Поодинокі утворення такого типу подають діалектні словники, наприклад: *завід* (Он І 263) «плач», *оддых* (Чаб ІІІ 33). Девербативи зазначених типів формують основний склад іменників з семантикою стану, мають нейтральне емоційне забарвлення й використовуються в усіх функціональних стилях нової української мови.

Доповнюють групу розглянутих дериватів і похідні, що творяться від дієслів за допомогою суфіксів **-б(а)**, **-к(и)**, **-от(а)** (*злоба, жадоба, ганиба «презирство», пригноба, алчба «голодування, жадоба», тужба «тужіння»; дрімки, жданки, ліньки, смішки «сміх», дрижаки «часте здригання, тремтіння тіла від холоду, страху, хворобливого стану»; дригота «тремтіння», ломота, дрімота, журбота, любота «утіха, задоволення», сумота «сум», турбота, тягота «сум, скорбота», гризота, хрипота, слабота*). Суфікс **-б(а)** відзначався певною у відповідній галузі іменникової деривації активністю протягом ХІХ століття, але в подальші періоди розвитку сучасної української мови втрачає свою продуктивність. Натомість з'являються лексичні дублети з іншими суфіксами: *тужба – тужіння*. Суфікс **-б(а)** має певний відтінок зниженості, тому лексеми з цим формантом використовуються головно в розмовному та художньому мовленні, наприклад: *І ось два ще доволі молоді українські авантюристи наважуються порушити світовий порядок і керуються далєбі не вищими цілями, а, сказати б, досить примітивною жадобою наживи* (П. Загребельний).

Деривати на позначення опредметненого стану представлені також невеликою групою іменників із суфіксом **-от(а)**, що сформувалася протягом усіх періодів розвитку нової української мови (*дригота, дрімота, журбота, скорбота*). Суфікс **-от(а)** вживається у складі лексем, що функціонують переважно в розмовному стилі, наприклад: *Все стихало навкруги, поринало в дрімоту, а хлоп'ята, вкрай схвильовані бурхливими подіями вечора, все ще круtilись під Даньковою свиткою, ніяк не могли поснути* (О. Гончар); *Думки, тяжкі, незнайомі, Сумотою душу повили* (М. Кропивницький); *І бачу, маком перемоги моя скорбота розвіла* (Яр Славутич).

З початку ХХ ст. обстежені джерела української мови фіксують і нечисленні утворення з суфіксом **-к(и)** на позначення стану (*дрімки, жданки, дрижаки*). Іменники згаданого лексико-словотвірного типу мають виразну стилістичну маркованість і перебувають у сфері розмовного мовлення.

Функцію граматичного опредметнення дій і станів, виражених дієсловами, у новій українській мові виконує й суфікс **-ощ(і)** (*гордощі, жалощі, завидощі, заздрощі, любощі, лютощі, радощі, лестощі, лінощі, ревнощі, хвастощі*). Характерно, що іменники із суфіксом **-ощ-** функціонально зближуються, а іноді й перетинаються із спільнокореновими іменниками, утвореними за допомогою нульового суфікса та суфікса **-нн(я)**, пор.: *лютощі – лють – лютування, лінощі – лінь, гордощі – гордування*. Члени таких спільнокоренових, але різносуфіксальних пар та рядів співвідносяться здебільшого між собою як семантичні синоніми, тобто як такі, що різняться більшою або меншою мірою за своїми значеннями. Пор.: *Лінь тікає від діда, як від сонечка тьма; Лінь – се одур тіла; Одур – лінь ума* (П. Грабовський); *– Ні, робота мені не страшна! Не звикла я до лінощів* (І. Нечуй-Левицький).

7. Нова українська мова має цілу низку суфіксів, за допомогою яких творяться девербативи зі значенням переміщення, пересування. У розглядааний період (кінець ХVІІ – ХХ ст.) спостерігається активне творення відповідних іменників із формантами **-нн(я)**, **-енн(я)** та словотвірних структур з нульовим суфіксом.

Іменники на **-енн(я)** виражають опредметнений зміст дієслів-першооснов безвідносно до їх видових ознак [37, с. 13]. Віддієслівні абстрактні іменники на **-нн(я)**, **-енн(я)** мають літературне походження. Бурхливий розвиток української мови в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. спричинив, зокрема, появу великої кількості таких абстрактів (*валасання «вештання», вилітання, валандання, виїжджування, вилізання, вирушання, впливання, відлітання, дефілювання, гасання, плавання, плазування, подорожування, марширування; вивезення, виїждження, вирушення, відправлення, входження, ловлення, перевезення принесення, провезення, ходження*). Найчастіше вони використовувалися в науковому, публіцистичному та епістолярному стилях.

Помітною активністю також відзначалося творення похідних такого типу з нульовим суфіксом від префіксальних дієслів доконаного й недоконаного виду. Ця група іменників в історії української мови була досить численною, проте у процентному відношенні до предметних назв свої позиції дещо втратила. Склад іменників із нульовим суфіксом на позначення процесів переміщення, пересування сформувався в основному протягом ХІХ – першої половини ХХ ст.: *виїзд, переїзд, вихід, від'їзд, відлет, відплив, розхід, відступ, відхід, в'їзд, завод* від «заводити», *заїзд, здогін, лет, обхід, перехід, приїзд, прихід, підвід «дія за зн. підвести, підводити», піднос, плав «дія за зн. плавати», плин «дія за зн. плинути»*. На відміну від утворень із формантами **-нн(я)**, **-енн(я)** значна частина віддієслівних іменників із нульовими суфіксами в сучасній українській мові є багатозначними лексемами, наприклад: *проїзд* – 1. Дія за зн. проїхати, проїжджати, проїздити; 2. Місце, яким проїжджають куди-небудь.

Значно менше в обстежених джерелах кінця ХVІІ – ХХ ст. зафіксовано віддієслівних утворень із суфіксом **-к(а)** на позначення процесів переміщення: *обминка «об'їзд», переноска, блуканка, мандрівка, погонка, погулянка, прогулянка, припинка, проходка*

«прогулянка», *роз'їздка, рухавка, утіканка, затримка, заходка, маршировка, обхідка, перебіжка, перевозка, перегонка, пересилка, поїздка, присилка, пробіжка, проїздка, проскачка* /спорт./, *розбіжка, розвозка, скачка, сходка*. Кілька таких утворень зафіксовано й у діалектному мовленні, наприклад: *виходка* (Чаб I 173) «прогулянка пішком», *погонка* (Чаб III 144) «переслідування», *ловитка* (Сизько 56). Ці іменники функціонують головним чином у розмовному та художньому стилях. Однак вони не є зниженими варіантами девербативів із суфіксами **-нн(я)**, **-енн(я)** оскільки, незважаючи на перебування у сфері розмовного мовлення, позбавлені емоційності: *гонка, перевозка, проходка* та ін.

Деривати із суфіксами **-нин(а)**, **-н(я)**, **-ств(о)**, **-в(а)**, **-л(я)**, **-к(и)**, **-б(а)**, **-иц(я)** лише доповнюють склад іменників зі значенням руху і займають периферійну позицію (*блуканина, біганина; біготня, рушельня, їдня, ходня, розходня, лежня* «лежання», *лазня, бродня* «блукання»; *бігство; гонитва, ловитва; ловля, кочівля; побіганки, гонки; ходьба, плавба; їхавиця*). Більшість із цих утворень мають відтінок власної експресивності, що обмежує сферу функціонування таких похідних розмовно-просторічним стилем, наприклад: *Зрештую, стало ясно, що при такім темпі ходьби до мосту їм затемна не вийти* (О. Гончар IV 120); *Аж другого дня скінчилась та біганина* (І. Нечуй-Левицький I 382).

У сучасній українській мові віддієслівні утворення із зазначеними формантами можуть утворювати варіантні ряди, наприклад: *ходіння – ходьба – хода – ходня; плавання – плавба; бігання – біганина – біг* тощо. Однак такі девербативи, як правило, різняться і частотою вживання, і відмінностями семантико-валентного характеру, наприклад: *ходіння* – дія за значенням ходити, *ходьба* – те саме, що *ходіння*, *хода* – процес *ходіння*; *плавання* – дія за значенням плавати, *плавба* – те саме, що *плавання*. Проте навіть виступаючи семантичними дублетами, такі деривати повністю не збігаються за своєю сполучуваністю з іншими лексичними одиницями. Так, наприклад, узвичаєними в мовній практиці є сполуки «*спортивна ходьба*», «*швидка хода*», «*кругосвітне плавання*», але анормативними «*спортивне ходіння*», «*швидке ходіння*», «*кругосвітня плавба*». Разом із тим спостерігається вихід з ужитку дериватів, пов'язаний із постійною заміною певної лексеми словом-синонімом. Якщо в середині XIX ст. такі синонімічні пари функціонують як рівнозначні, то в XX ст. окремі з досліджуваних похідних переходять до інертного фонду лексики чи взагалі виходять з ужитку, наприклад: *їхавиця – їзда, возовиця – перевезення, їдня – їзда* тощо. Подібні заміни дериватів пояснюються певними тенденціями у нормалізації та стилістичній диференціації слововживання. При цьому лексична одиниця, яка осмислюється в мовленнєвій практиці як просторічна, діалектна, виходить із ужитку, а закріплюється слово, нейтральне в стилістичному відношенні.

8. З середини XIX ст. у зв'язку з бурхливим розвитком науки і техніки активно творяться іменники, що є назвами виробничих і технологічних процесів. Такі похідні продукуються за допомогою суфіксів **-нн(я)** (*вакуумування, гальванізування, ізообертання, індексування, індукування, заварювання, клепаання, нікелювання, фальцювання*), **-к(а)** (*варка, витічка, засолка, ліпка, надписка, наклейка, насадка, паніровка, перемірка, пересадка, пікіровка, поливка*), **-аці(я)** (*автоматизація, азотизація, амальгація, аморфізація, афінація, ахроматизація, вулканізація, герметизація, ізоляція, пагінація*). Значна частина девербативів із суфіксом **-к(а)** була прямим запозиченням з російської мови. Такі утворення вживалися паралельно з питомими похідними на **-нн(я)**, а інколи навіть витісняли їх з ужитку. Наслідком постійної конкуренції цих формантів є існування значної кількості словотвірних дублетів (*заточування – заточка, полірування – поліровка, оброблювання – обробка, обточування – обточка*). Проте останнім часом спостерігається відновлення властивих для української мови словотвірних типів. На сучасному етапі розвитку української мови спостерігається тенденція до заміни у використанні іменників із суфіксом **-к(а)** девербативами на **-нн(я)** в тих випадках, коли існує більш зручне, загальноприйняте слово. Це зумовлено насамперед специфічними функціональними вимогами: узгодженістю

зі світовою практикою, гармонійним входженням у систему, точністю, відповідністю позначуваному поняттю, повнотою [14, с. 35–38].

Помітною активністю також відзначалося творення похідних такого типу з нульовим суфіксом. У межах лексико-словотвірної групи нульсуфіксальних іменників на позначення виробничих та технологічних процесів протягом ХХ ст. активно формується термінологічна лексика. Девербативи розгляданого типу репрезентують технічну термінологію: *вимір, замір, вимолот, витоп, налив, нагрів, вивар, завар, замір, засмокт, вріз, гарт, обтяж, натяг, начіп, обпал, обтиск, обклад, обтіс, попуск, відпал, обкур*; термінологію економіки та торгівлі: *викуп, розход «витрати», відкуп, виплат, відмін «викуп», перебір «ревізія», збут, винайм*; медичну термінологію: *звих, вивих, обклад «дифтерит», перев'яз, перелом, поріз, розтин, розтяг*; юридичну термінологію: *розбор «слідство», допит, присуд «приговор», розслід «розслідування», розшук, обшук*; термінологію військової справи: *відступ, наступ, приступ, розвід «огляд і розподіл по постах військових підрозділів»* [25, с. 118].

Паралельно з цими похідними починаючи з другої половини ХХ ст. в українській мові утворюються віддієслівні деривати, що є назвами виробничих і технологічних процесів, за допомогою запозиченого суфікса **-аціj(а)**. Зазначений формант функціонально адекватний питомому суфіксу **-нн(я)**, про що свідчить наявність варіантних рядів однокореневих іменників із цими суфіксами (*автоматизація – автоматизування, вулканізація – вулканізування, герметизація – герметизування, ізоляція – ізолювання, тонізація – тонізування*). Девербативи зі згаданими формантами близькі за семантикою, однак у віддієслівних утвореннях на **-нн(я)** переважає відтінок тривалості дії, а суфікс **-аціj(а)** може надавати похідним відтінку результативності, наприклад: *електризування – процес електризації, електризація – надання тілу електричного заряду*.

Основний масив цих девербативів сформувався протягом ХХ ст. Однак кількість іменників, що творяться за допомогою суфікса **-аціj(а)** і надалі зростає. Ця група продовжує поповнюватися і протягом першої половини ХХІ ст., наприклад: *відеолізація* (ЛСІ 2012–2013), *депролетаризація, реконфесіоналізація* «повторна конфесіоналізація; опрідметнена дія, названа дієсловом реконфесіоналізувати», *розреєстрація* «опрідметнена дія, протилежна до реєструвати», *декласифікація* (ЛСІ 2014) та ін [24, с. 52].

9. Найменування звукових процесів, що супроводжують дію. У творенні віддієслівних іменників із відповідним значенням актуалізуються суфікси **-неч(а), -няв(а), н(я), -нин(а), -нн(я), -інн(я), -іт, -Ю**.

Група іменників із формантами **-неч(а), -няв(а), -н(я), -нин(а)** сформувалася в основному протягом ХІХ – першої половини ХХ ст. Значна частина цих похідних є стилістичними синонімами, пор: *гуркотня – гуркотнеча – гуркотнява; стукотня – стукотнеча – стукотнява – стуканина; тріскотня – тріскотнеча – тріскотнява*. Проте утворення на **-неч(а), -няв(а)** відрізняються від іменників на **-н(я), -нин(а)** лише високим ступенем експресивності. Девербативи на **-неч(а), -няв(а)** також є номенами опрідметненої дії, але з негативним забарвленням чи відтінком значної інтенсивності. Слід відзначити, що у ХХ ст. деякі з таких похідних перейшли до складу пасивної лексики або й узагалі вийшли з ужитку. Потрібно також зазначити, що згадані віддієслівні іменники утворюють обмежений ряд слів, оскільки базових дієслів відповідної семантики, на основі яких вони формуються, у сучасній українській мові небагато. Деякі з них мають спільнокореневі іменники із суфіксом **-нн(я), -енн(я), -іт** або нульовим суфіксом, з якими вони співвідносяться як семантико-стилістичні синоніми, бо відрізняються від них кількісним відтінком свого основного значення і стилістичною маркованістю, порівняйте: *стуканина – стукання – стукіт, грюканина – грюкання – грюкіт, стрялінина – стріляння, гуркотня – гуркіт*). Наприклад: *Чутно стрілянину з рушниць та вибухи з гармат* (Є. Кротевич); *Стріляння затихло і по інших місцях, його не було чути ніде* (І. Франко).

З середини XIX ст. обстежені джерела нової української мови фіксують і іменники з суфіксами **-нн(я)**, **-інн(я)** (*хлипання, беханне, бринькання, рокотане, брязкотіне, гуркотіння*). Протягом XX ст. продуктивність цих формантів значно зростає (*бевкання, бринькання, плескання, тирикання, гупотіння, дзенькотіння, плюскотіння*). Віддієслівні утворення із зазначеними формантами можуть утворювати словотвірні варіанти іменників із суфіксом **-ннн(а)**: *грюкання – грюканина; тарахкання – тарахканина*. Як свідчать обстежені джерела, у XIX–XX ст. девербативи із суфіксами **-нн(я)**, **-інн(я)** різною мірою вживаються в більшості функціональних стилів української мови, тоді як деривати на **-ннн(а)** поширені лише в уснорозмовному мовленні.

Помітною активністю також відзначалося творення похідних такого типу з нульовим суфіксом: *крик, дзвін, репет, заклик, гремь «гуркіт», грохот, грюк, поклик, тріск, стогін, стук, щебет*. Особливо активним і продуктивним був цей лексико-словотвірний протягом XIX–XX ст.: *оклик, луск, гавк, гвалт, згук, зойк, клик, ляск, перешепт, писк, погук, полуск «тріск», рев, рип, свист, скрип, стугон, погук, хруск, хряск, шепіт, шерех, шум, виклик, виляск, виск, відголос, оплеск, перегуд, перегук, переклик, перестук, пристріл, підсвист, подзвін, поскрип, присвист, скрик, сплеск, хлюп, хрип, видзвін, гомін*. Поодинокі новотвори зазначеного лексико-словотвірного типу маємо сьогодні у творах сучасних українських письменників, наприклад: «...де стерпла далина нахилена до вуст тобі залишу рій самотнього багаття і нашого човна прозори й переплюск» (С. Осока. Де я тебе розлив).

Протягом XIX–XX ст. сформувалася значна за обсягом група іменників із суфіксом **-іт** на позначення звукових процесів, що супроводжують дію (*буркіт, вайкіт, гавкіт, журкіт, плескіт, рехкіт, хляскіт*). Похідні іменники з формантом **-іт** є паралельними утвореннями до інших суфіксальних девербативів, наприклад: *тріскіт – тріскотіння – тріскотня; гергіт – герготання – геркотня; тупіт – тупотня* тощо. При цьому вони різняться як на семантичному, так і на стилістичному рівні. Деривати з суфіксом **-іт** утворені від вербативів, що означають переважно повторювану, ритмічну дію. Іменники з суфіксом **-н(я)** мають негативне забарвлення і здебільшого позначають активну, нестримну, часто хаотичну дію. Деякі віддієслівні утворення з суфіксом **-іт** мають паралельні відповідники з нульовим суфіксом, наприклад: *брязкіт – брязк; плескіт – плеск; стукіт – стук* та ін. Форманти **-іт**, **-Ю** продукують віддієслівні утворення, що мають семантичні відмінності. Іменники з суфіксом **-іт** означають повторювану дію, в той час як утворення з нульовим суфіксом вказують переважно на короткочасну, одноактну дію.

10. З кінця XVII ст. в новій українській мові активно продукує утворення на позначення психічних та фізіологічних процесів суфікс **-нн(я)** (*бликання «блмання очима», глимання «глотання», глитання, жвакування, жмакання, дихання, забування, лупання, мигання, зіпання, ридання, розплющування, чихання*).

У писемних пам'ятках другої половини XIX ст. зрідка фіксуються деривати із згаданим значенням з формантом **-інн(я)** (*глядіння, потіння, тремтіння, тхніння (дихання)*).

Нечисленні девербативи із суфіксом **-к(а)** належать до похідних пізньої фіксації та реєструються лексикографічними джерелами української мови з початку XX ст. (*мигавка, хрипавка, чихавка, гикавка, кихавка, задишка, щикавка, дригавка, позихачка, ригачка*).

11. Основна маса девербативів на позначення дій суб'єктів живої та неживої природи продукується в XIX ст. У цій функції провідні позиції належать суфіксу **-інн(я)** (*бубнявіння, квітіння, ледіння, пліснявіння, пломеніння*).

Дещо менше фіксується утворень зазначеного типу із нульовим суфіксом (*залива, злива розсвіт, смерк, залив «дуже сильний дощ», розлив «повінь», прилив*).

З середини XIX ст. виділяється група дериватів на позначення дій суб'єктів живої та неживої природи, що твориться за допомогою форманта **-к(а)** (*вихолка, хляпавка, розтавачка*). Проте згодом (у XX ст.) деякі деривати перейшли до інертного фонду української лексики.

Окремі деривати вказаного семантичного типу в новій українській мові дав суфікс **-ок** (приклад: *примерзок, світанок, сутінок*).

12. Протягом усіх періодів розвитку нової української мови іменники на позначення обрядів, звичаїв, традицій активно творять суфікси **-нн(я)** (*вінчання, колядування, поминання, сватання, храмування, щедрування*), **-енн(я)** (*отпущення, хрещення*) та **-инн(и)** (*вхідчини, закладини, зводини, обстрижини, похрестини, уродини*).

У ХІХ ст. в основному сформувалася невелика група дериватів згаданого семантичного типу, які творяться за допомогою суфікса **-інн(я)** (*оженіння, моліне, женіння, подзвіння* «дзвін по вмершому», *старощіння* «сватання», *посвячіння, розгрішіння*).

Поодинокі утворення на позначення обрядів, звичаїв, традицій творяться за допомогою нульового суфікса (*відпуст, постриг, похорон; проводи*).

Протягом ХІХ – на початку ХХ ст. трапляється кілька девербативів із формантом **-к(и)** (*загребки, зажинки, обжинки, поминки*).

Згадані іменники протягом усіх періодів розвитку нової української мови вживаються переважно в мові художніх творів, в уснорозмовному мовленні, наприклад: *В підситку, там, де я втикаю ножиці, вже й дірочки поробилися від того ворожіння, і обичайка накололась* (Г. Тютюнник); *Зрештою, сьогодні вся Полтава була в радісному збудженні після вчорашніх відвідин* (О. Гончар); *Тепер ідіть до попа на похрестини, нехай він подивиться на своїх нових парафіян, – сказав перевозчик і повів їх до попа* (І. Нечуй-Левицький); *Тепер, хлопці, справивши вхідчини, ставайте до роботи, – промовив отаман, готуючи човна* (І. Нечуй-Левицький).

Девербативні іменники на **-н(и)** з відповідним лексичним значенням досить активно функціонують у бойківських, полтавських, поліських, нижньонадніпрянських, східнословобожанських говірках, наприклад: *зкладини* (Он I 272), *згодини* (I 303) «міські заручини», *заруковини* (285) «заручини», *зводини* (301) «весілля», *оглядини* (Ващ 66), *розглядини* (85), *звездини* (Лис 82) «урочисте відзначення народження дитини», *хресьбини* (225) «хрестини», *уходчини* (Чаб IV 181), *уходини* (Глух 214) «новосілля», *заводини* (277) «частина весільного обряду» [23, с. 343].

13. Група іменників на позначення дій, що відносяться до різних галузевих сфер в основному сформувалася протягом ХХ ст. У цей період такі деривати активно творяться за допомогою нульового суфікса (*виплат, допит, збут, розшук, спад, сплата*), а також суфіксів іншомовного походження **-аціj(а)** (*акліматизація, атестація, імітація, інтеграція, пеленгація, реалізація, регуляція, централізація*) та **-аж** (*тампонаж, тренаж*). Розвивається у ХХ ст. і лексико-словотвірна група девербативів термінологічного характеру із формантом **-к(а)**: *закупка, поставка, фасовка, націнка, переоцінка, розфасовка, розцінка, скупка, уцінка*.

Отже, в системі віддієслівних іменників з опрідметненим значенням дії/стану непоодинокими є випадки співіснування паралельних однокоренових різносуфіксальних утворень, як-от: *балакання – балаканина, боротьба – борня, біг – біганина, мовчання – мовчанка, рахування – рахуба, ворожба – ворожіння, журба – журіння, гульба – гуляння, молотьба – молотіння, стрільба – стріляння* тощо. Такі паралельні утворення кваліфікують по-різному: як абсолютні синоніми, словотвірні варіанти або лексичні дублети. Частина таких утворень має тотожне лексичне значення і функціонує в одних і тих самих стилях мовлення, наприклад: *гульба* – «веселе проведення часу, що супроводиться розвагами та випивкою»; *гульня* – «те саме, що гульба» (обидва варіанти функціонують у розмовно-побутовому мовленні). Проте значно більше таких співвідносних утворень розрізняються функціонально-стилістичними особливостями та частотою вживання. Так, слова *боротьба, відвідування, мовчання, тікання* є стилістично нейтральними у порівнянні з відповідними лексемами *борня, відвідини, мовчанка, тіканина*.

Часто трапляються спільнокореневі утворення, які синонімізуються в межах одного, переважно прямого значення, але відрізняються іншими, наприклад: *молотіння* – дія

за значенням *молотити* – 1 (З миски, мабуть, добрі молотники? Ну, а так, як до діла, то з вашим *молотінням* будемо без насіння?! (Г. Косинка)); *молотьба* – дія за значенням молотити – 1: молотіння, молочення (*Наш сусід Чирібан чи не перший в селі почав молотьбу* (М. Томчаний)). Проте віддієслівний іменник *молотьба* одночасно може вживатися із значенням «пора, коли молотять збіжжя»: *Якось, пам'ятаю, в молотьбу як задощило – на цілий тиждень!* (Є. Кравченко).

Мовна практика також засвідчує, що інколи трапляється так, що одне з синонімічних утворень вживається частіше, інше ж взагалі виходить з ужитку або вживається дуже рідко. Так, зокрема, у синонімічних парах *голосіння* – *голосьба*, *гуляння* – *гульба* менш уживаним є іменники з суфіксом **-б-**, бо вони стали вже сприйматися як застарілі форми. Порівняйте: *голосіння*, *голосьба* – дія за значенням голосити і звуки, утворювані цією дією: *Чи то так у жалю, в голосінні. Проминуть молодії літа* (Леся Українка); *Натовпилось у хату людей; гомін, голосьба* (Марко Вовчок).

Інколи віддієслівні іменники, виражаючи спільне значення твірного дієслова, можуть відрізнятися частотою вживання та сферою використання (*молотьба* – *моління*, *тужба* – *тужіння*), різними лексичними значеннями при спільному одному, іноді двох значеннях (*молотьба* – *молотіння*, *сівба* – *сіяння*) або можуть мати зовсім відмінні значення (*різьба* – *різання*).

У варіантних парах *змовка* – *змова*, *гулька* – *гуляння*, *погонка* – *погоння* менш уживаними є іменники з суфіксом **-к(а)**, оскільки вони стали сприйматися вже як застарілі форми.

Більш складні й різноманітні взаємини існують між багатозначними спільнокореневими іменниками. Крім функціонально-стилістичних відмінностей, різниця між парами полісемічних абстрактів полягає «у кількості лексико-семантичних варіантів, їх місці й ролі в семантичних структурах слів» [12, с. 30]. Наприклад, віддієслівні іменники *виклад* і *викладання* пов'язані між собою через лексико-семантичні варіанти значення «письмова чи усна розповідь, передача яких-небудь фактів, матеріалів». Проте, якщо для іменника *виклад* – це головне значення, то в семантичній структурі іменника *викладання* воно є вторинним.

Співвідношення може існувати й між паралельними утвореннями, одне з яких є однозначним, а інше – полісемічним, як-от у варіантній парі *косіння* – *косовиця*. Слово *косіння* має значення «процес зрізання та збирання трави, збіжжя», лексема ж *косовиця* є багатозначною: 1) «косіння та збирання трави, збіжжя»; 2) «час, коли косять та збирають траву». Спільне для співвідносних утворень значення в полісемічному слові може бути головним, так і похідним.

Висновки. Отже, девербативні іменники, зберігаючи значення твірного дієслова, можуть відрізнятися як частотою вживання, сферою використання, так і семантичною структурою.

Список використаних джерел:

1. Безпояско О. К., Городенська К. Г. Морфеміка української мови. Київ : Наукова думка, 1987. С. 103–117.
2. Вихованець І. Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті. Київ : Наукова думка, 1988. 256 с.
3. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови. Київ : Наукова думка, 1992. 222 с.
4. Вихованець І. Р. Принципи категорійної граматики української мови. III Міжнародний конгрес українців. Мовознавство (26–29 серпня 1996 р.). Харків, 1996. С. 177–181.
5. Вихованець І. Р. Різновиди транспозиції. *Актуальні проблеми граматики* : збірник наукових праць. Кіровоград : Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. К. Винниченка, 1997. Вип. II. С. 56–58.
6. Вихованець І. Р. Теоретичні засади категорійної граматики української мови. *Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту. Серія: Філологія*. 2000. Вип. 2. С. 3–6.
7. Вихованець І. Р., Городенська К. Г., Русанівський В. М. *Семантико-синтаксична структура речення*. Київ : Наукова думка, 1983. 219 с.

8. Вовк А. Дієслівні іменники жіночого роду з наростком -к- в зіставленні з іншими дієслівними іменниками. *Збірник секції граматики української мови*. Кн. 1. Київ, 1930. С. 115–116.
9. Горпинич В. О. Сучасна українська літературна мова. Морфеміка. Словотвір. Морфологія : навч. посіб. для студентів філол. спец. вищих закладів освіти. Київ : Вища школа, 1999. 208 с.
10. Городенська К. Г. Синтаксичні засади категорійного словотвору. *Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту. Серія: Філологія*. 2000. С. 130–136.
11. Гумецька Л. Л. Нариси словотворчої системи української актової мови XIV–XV ст. Київ : Вид-во АН УРСР, 1958. 298 с.
12. Грещук В. В. Спільнокореневі іменники на -ість, -ота, -ина, -изна у сучасній українській мові. *Мовознавство*. 1977. № 2. С. 27–32.
13. Дідківська Л. П., Родніна Л. О. Словотвір. Синонімія. Стилїстика. Київ : Наукова думка, 1982. 170 с.
14. Кияк Т. Р. Прагматичні аспекти стандартизації української термінології. *Мовознавство*. 1993. № 1. С. 35–38.
15. Ковалик І. І. Словотворча категорія назв абстрактних понять у східнослов'янських мовах у порівнянні з іншими слов'янськими мовами. *Питання слов'янського мовознавства*. Львів : Вид-во Львів. ун-ту. 1963. Кн. 7–8. С. 54–61.
16. Колібаба Л. Семантико-функціональна характеристика суфіксів іменників дії в аспекті дивергенції. *Українська мова*. 2005. № 3. С. 27–37.
17. Кравченко М. В. Семантична і морфологічна валентність словотворчих одиниць у системі віддієслівних дериватів. *Мовознавство*. 1988. № 1. С. 32–37.
18. Курило О. Уваги до сучасної української літературної мови. Київ : Книгоспілка, 1923. 200 с.
19. Лагугіна А. В. Віддієслівні абстрактні іменники на -ння в історії української літературної мови. *Дослідження з української та російської мов*. Київ : АН УРСР, 1964. С. 200–222.
20. Майборода А. В. Із історії українського словотвору (Суфіксальне творення іменників на матеріалі українських грамот XVI ст.) : дис. ... канд. філол. наук: 10.02.02. Харків, 1956. 270 с.
21. Максимець О. М. Формування словотвірної структури іменників зі значенням одноразової дії в новій українській мові кінця XVII – XX ст. *Вісник Запорізького державного університету. Філологічні науки*. № 4. 2004. С. 92–96.
22. Максимець О. М. Формування словотвірної структури іменників зі значенням опредметненої дії в новій українській мові (к. XVII – п. XXI ст.) : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук. Запоріжжя, 2008. 20 с.
23. Максимець О. М. Формування словотвірної структури іменників на позначення обрядів, звичаїв, традицій в новій українській мові кінця XVII – XX ст. *Актуальні проблеми слов'янської філології*. 2010. Вип. XXIII. Частина 3. С. 339–343.
24. Максимець О. М. Розвиток суфіксальної підсистеми іменників із транспозиційним значенням опредметненої дії (структури з суфіксами -аціj(a), -і(и)заціj(a), -ціj(a), -кціj(a), -іj(a)). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2017. № 31. Том 3. С. 52.
25. Максимець О. М. Розвиток суфіксальної підсистеми іменників із транспозиційним значенням опредметненої дії (утворення із нульовим суфіксом чоловічого роду). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. Видавничий дім «Гельветика», 2019. № 41. Том 1. С. 115–120.
26. Муромцева О. Г. Іншомовні елементи як засіб словотворення в українській літературній мові II пол. XIX – поч. XX ст. *Українське мовознавство*. 1985. № 13. С. 83–89.
27. Олексенко В. П. Словотвірні категорії суфіксальних іменників : монографія. Херсон : Айлант, 2001. 240 с.
28. Олексенко В. П. Словотвірні категорії іменника : монографія. Херсон : Айлант, 2005. 336 с.
29. Пінчук О. Ф. Словотвірна структура віддієслівних іменників в сучасній українській мові. *Морфологічна будова сучасної української мови*. Київ : Наукова думка, 1975. С. 35–82.
30. Рашинская Г. Н. Отглагольные имена существительные на -ння, -ення (-иння), -ття в современном украинском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Львов, 1968. 21 с.
31. Словотвір сучасної української літературної мови. Київ : Наукова думка, 1979. 405 с.
32. Смерчинський С. Віддієслівні іменники та їхні особливості в українській мові. *Нариси з української синтакси*. Мюнхен, 1900. С. 165–187.
33. Соколова С. О. Префіксальний словотвір дієслів у сучасній українській мові. Київ : Наукова думка, 2003. 288 с.
34. Токар В. П. Історія суфікса -к(а) в українській мові. Дніпропетровськ : Вид-во ДДУ, 1959. 50 с.
35. Токар В. П. Словотвірні типи іменників на означення дії у сучасній українській мові. *Тезиси докладов и сообщений научной конференции преподавателей гуманитарных факультетов Донецкого ун-та*. Изд-во Хар. ун-та, 1967. 142 с.
36. Третевич Л. М. Про словотвірну семантику віддієслівних іменників з нульовими суфіксами в сучасній українській мові. *Словотвірна семантика східнослов'янських мов*. Київ : Наукова думка, 1983. С. 120–129.
37. Юрчук Л. А. Про лексикографічне відображення віддієслівних іменників на -нн-я, -тт-я. *Мовознавство*. 1975. № 2. С. 12–20.

РОЗДІЛ 2

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОЛОГІЇ
ТА ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ**

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-304-3-3>

LANGUAGE CONTACT AND ITS OUTCOMES

Iryna HUMENIUK

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Higher Educational Institution "Podillia State University"
iry nahumenyuk79@gmail.com

Introduction. There is no doubt that different communities, groups of people, and entire nations enter one or another contact – cultural, political, economic, military, and others during their historical development. However, all of them inevitably imply parallelism of language contacts. True, in the current situation of the global dominance of the English language, there is also an inverse relationship, when “Anglo-American traditions, value systems, lifestyle, mentality, worldview are imposed on the whole world... Frequently this cultural and ideological charge borrowed from the language conflicts with the local national culture” [47].

Language contacts are the interaction of languages because of communication between their speakers, one of the strongest external factors of language development. They determine not only borrowing at all levels of the language structure, but also the convergent development of languages, the formation of auxiliary common languages, and even language assimilation. The reasons for these transformations lie not in the structure of interacting languages but in the importance of a certain language, which depends primarily on the level of economic, political, and cultural development of its speakers, as well as their militancy, fanaticism, and zealotry. The most influential language is exposed to the conditions of contact with a closely related language. When languages are characterized by deep structural differences, the possibility of influencing each other is insignificant.

The problem of language contact has been significant and provocative for several decades so far. As there is neither a unified apparatus nor a solo approach to research the issue. It's an interdisciplinary field study covering a wide range of linguistic contact phenomena and problems, linguistic, sociolinguistic, sociological, and psycholinguistic ones [50].

Thus, Muysken claimed that “bilingualism or language contact in itself is not a scientific discipline” [47]. More recently, Coetsem pointed out that “Contact linguistics still lacks an adequate conceptual basis on which a synthesis can be built that is theoretically well-founded” [26].

In modern linguistics, special attention is paid to the study of language contacts. There is a separate linguistic paradigm called “contact linguistics”, “linguistics of lingual contacts” or “linguistic contactology”, which studies the processes and results of contacting languages in a specific geopolitical space under certain historical and social conditions of communication between peoples, ethnic groups, ethnic communities, individual human groups speaking different languages [48].

Also in recent decades, the Internet has linked many languages, thus influencing each other. However, only several languages influence the web, influencing others, observes Translate Media. English is heavily monopolized, along with Russian, Korean, and German. Even languages spoken by several million people, such as Spanish and Arabic, in contrast, are not widely on the Internet. As a result, English words are much more influential in other languages around the world, a straight outcome of Internet use.

The English term “cloud computing” has become extremely popular in France in spite of attempts to get French speakers to embrace “Informatique en Nuage” [50].

Thus, the issue of language contact is valid and worthy to be studied.

The objective of the current research is to analyze the notion of language contact, trace linguistic consequences of language contact, study possible outcomes of language contact, and investigate Ukrainian-English contact in Canada.

Language contact

There are some definitions of language contacts proposed by several scholars evolving through time. Thus, in the paper by Haugen language contact is explained as “the alternating use of two or more languages by the same persons”, who are related to as bilingual or bilingual speakers [35].

A very thoughtful view of language contact would probably be that speakers take on sets of formal and operative features, so to speak, of semiotic signs, from the analogous contact language and insert them into their language. Of course, this view is too facile and is no longer earnestly assisted. Perhaps the more sensible vision held by the study of language contacts is that whatever material is transferred in a situation of language contact, that material necessarily undergoes some modification through the contact [51].

Demonstrations of language contact are found in various fields, as well as language acquisition, its processing and production, conversation and discourse, the social purposes of language and language policy, typology, and language change, and much more... The study of language contact has implications for understanding the internal functions and internal structure of ‘grammar’ and the language faculty itself [43].

“Language contact is a major driver of language change,” notes Stephan Gramley, author of several books on the English language. “Contact with other languages and other dialect varieties of the same language is the source of alternative pronunciations, grammatical structures, and vocabulary. Prolonged language contact usually results in bilingualism or multilingualism” [33].

Language contact is a social and linguistic aspect through which speakers of different languages (or various dialects of the identical language) interact with each other, resulting in the transmission of linguistic attributes [50].

The study of language contact

Most languages have been affected by contact erratically, subsequent in varying degrees of properties being passed on from one to the other. For example, there are many French, Latin, Greek, and many other languages borrowings from the English language. Transmission of this kind does not even demand real contact between divergent language speakers, since it can be performed while researching books by teachers, who then transfer the current vocabulary to other speakers through literature, religious texts, dictionaries, etc. But many other contact cases have resulted in the transmission of contrasting language types, often so broad that new contact languages are created [51].

Uriel Weinreich and Einar Haugen are commonly considered discoverers in the study of language contact. It was Weinreich who first observed that second-language learners assumed the language forms of their first and second languages to be equal [35].

For languages to begin to interact, they must get close enough to designate interlinguistic connections between them, i.e. lingual contacts. They can be direct (immediate) when native speakers come into personal contact with each other. But they can also be indirect when two languages contact through a third one. It is believed that indirect lingual contacts relate to only the lexical system of the language, while direct contacts have a much broader and deeper impact on the language (Garnik, 2015).

Due to Garnik language contacts are divided into:

1) casual, i.e. temporary, random; this happens when the languages contact each other irregularly. The consequences, in this case, are limited to the borrowing of a small group of lexemes;

2) permanent, i.e., constant close contacts, which are established because of intensive contact of languages with each other.

In turn, permanent contacts are divided into two types:

1) external, i.e., those that are established between the peoples of various states located in close territories that have close economic, political, and cultural ties. At the same time, a large

amount of vocabulary of a very different nature is transferred from language to language, vocabulary and phraseology are traced, and even some phonemes are borrowed (for example, ch [x] from Greek to Latin);

2) internal ones, which appear among the languages of the peoples from the same state; in Rome, these were Latin and Italic, as well as the languages of the conquered peoples.

Consideration should be given to the great differences that arise between different forms of language contact: 1) when contacts occur during direct communication between speakers of contrasting languages; 2) when a foreign language is studied at school. In the first case, language errors are allowed that do not interfere with mutual understanding, and in the second case, the language must be acquired in the correct form, without errors.

Depending on how close the contacting languages are, the following modes of contact are distinguished:

1) contacts of unattached languages of different structures;

2) contacts of related, but distant from each other, languages that differ in their grammatical structure, vocabulary, etc.;

3) contacts with correlated and firmly related languages.

Some scholars believe that the outcome of lingual contact is completely independent of the degree of proximity of the contacting languages (G. Paul, A. Martinet, U. Weinreich).

Linguistic consequences of language contact

The representation of a minority or threatened language to document the linguistic outcomes of lingual contact and limitation has now emerged as a separate field of exploration among sociolinguistics was presented by Raymond Mougéon and Edouard Beniak [44]. The scientists announced a set of analyses of the influence that contact with English firstly, and restrictions on the use of language secondly, performed on the advancement of the French dialect spoken in the prevailing English-speaking province of Ontario, Canada in their paper. As a framework for the analyses, the authors supply sociohistorical and sociolinguistic details on the Franco-Ontarian society and compare with other arrays of French both in and out of North America. They address basic theoretical questions such as the reciprocity between lingual and extra-lingual roots of structural swap and the instruments of linguistic switch in bilingual as contrary to monolingual speech societies.

Such a notion of intervention appears when there is an impact of one language on another. According to Uriel Weinreich, the condition for the emergence of linguistic intrusion is lingual contact, which can be understood as either “verbal interaction between two language communities” or a learning situation. “Two or more languages are in contact if they are used alternately by the same person. Thus, the place of contact is the individuals using the language. The consequence of language contact is often intrusion, that is, “cases of fluctuation from the norms of each language that appear in the speech of bilinguals as an outcome of their acquaintance with more than one language” [42].

Weinreich’s concept of interference includes examples of speech effects over time: one language leaves its traces in another like sand remains on the bottom of a river. This concept of interference is much broader than the strictly synchronous concept of interference in psycholinguistics [47].

Weinreich examines in detail speech contacts at all rates of the speech scheme and analyzes the nature and characteristics of phonetic, grammatical, and lexical intrusion. The author believes that part of the demand for updating the dictionary can be satisfied by neologisms of internal origin, but especially rich and fresh material is drawn from foreign languages. With mass bilingualism, the lexical impact of one language on another can reach a large scale. In determining the sociocultural conditions of bilingual speakers, something like the merging of the vocabulary of two languages into one pool of lexical innovations takes place [51].

Possible outcomes of language contact

The linguistic outcomes of lingual contact are assured in large part by the history of social relations among populations, involving economic, political, and demographic factors. Although a more extensive discussion of the speech community is to be found in the “Speech Community” chapter by Patrick, it is important to situate any discussion of the results of lingual contact within a sociohistorical perspective that considers the historical forces that brought to language contact. Such a perspective is central to the important and influential work of Thomason & Kaufman (henceforward, T&K), who attribute these socio-historical factors a unique causal weight in determining language contact outcomes. Lacking a quantitative perspective, however, T&K is forced to deny the importance of internal linguistic factors. Devoting a major chapter to “The failure of linguistic constraints on interference”, they argue that: “linguistic constraints on linguistic interference ... are based ultimately on the premise that the structure of a language determines what can happen to it because of outside influence. And they all fail” [39].

Various scholars define various possible results of language contact. Thus, Kyle Shields suggests the following division.

Contact outcomes:

1. Contact-induced language change:
 - change through borrowings;
 - change through imperfect learning.
2. Extreme language mixture:
 - pidgins and creoles;
 - bilingual mixed languages.
3. Language death:
 - attrition;
 - grammatical replacement;
 - extinction [47].

The most influential outcomes are described below.

Borrowings

Due to the Collins Dictionary (2022), the following definition of linguistic borrowings is enforced “*borrowing*” is a word acquired, often with some form transformations, within languages.

Borrowing is the consequence of cultural contact between two lingual societies. Borrowing words can go both ways between two contacting languages, but there is often an asymmetry, so more words move from one side to the other. Thus, the source language community has a certain advantage in power, prestige, and/or wealth, which makes the objects and ideas it brings desirable and useful for the borrowing language community. For example, the Germanic tribes in the first few centuries of our era adopted multiple borrowings from Latin, as they adopted new products through trade with the Romans. On the other hand, few German words were converted to Latin [38].

The borrowing concept has been the focal point of the inquiry of lingual contact at the minimum since the middle of the 19th century. Amid there has been a concord on the distinction between the various language components as to the range to which they can be borrowed. Simultaneously, there has been an appreciable dispute about the scope to which borrowing was feasible at. Linguists view language as a systematic sovereign system inclined toward rejecting borrowing as an origin of language switch, while scholars view language as an unsteady organization, that is in continuous reciprocity with its social, cultural, and linguistic environment, fielded to obtain borrowing rather easily. Thus, in the 19th century, Schuchardt opposed the Neo-Grammarians in the same way as in the present era some sociolinguists and anthropological linguists oppose the generativist tradition on this issue. Both the Neo-Grammarians and the generativists tend to reject borrowing overall. The mixability of a language is an inverse function of its systematization, i.e., the more systematic the component of a language, the less easily it is included in the borrowing processes [46].

The glossary is most effortlessly borrowed since it is mainly a list of words; then the more superficial aspects of the pronunciation of a language; then some of the derivational morphology; then some of the articulation morphology; and ultimately, some of the syntactic rules [32].

Different scholars have formed this ranking incongruously, and specifically, researchers have tried to discover the words type which can be borrowed smoothly. Here the overall deduction is that common nouns are by far the class of elements most easily borrowed, succeeded by adjectives, verbs, etc. This outcome, however, could have a cultural explanation besides a linguistic one. It is eminent that the cultural components that are most frequently borrowed are also the ones expressed by nouns, such as animals and objects.

Sometimes phonological changes appear to be introduced despite the existence of more similar segments across donor and borrowing languages. Naim reports that although non-pharyngealized consonants appear in Beirut Arabic, consonants in Italian and French loan words are pharyngealized when they occur preceding long low vowels, apparently due to an identification speakers make between the vowels in these foreign words and the local allophone of Arabic /a/ that occurs after pharyngeals [49].

The English language has experienced many stages where many words from a certain language have been borrowed. These periods coincide with times of essential cultural interaction between English speakers and speakers of other languages. Waves of borrowing during periods of especially powerful cultural contact are not sharply demarcated but can intersect. For example, Norman's impact on English began as early as the 8th century AD and continued well after the Norman Conquest led to a large influx of Norman French into the language.

Bilingualism

Bilingualism (derived from Latin *bi* – two, *lingua* – language) is a sign not only of the language status of the individual but also the language situation of the country, or region, i.e. the phenomenon of possession and use of a person or a set of ethnic groups in two languages, another acquired, but important for communication in various communication areas. Bilingualism is usually defined as the ability of an individual or the members of a community to use two languages effectively (Nordquist, 2020).

Bilingualism usually resolves itself and one language thrives over another (English over other languages with which it has direct contact) except for the languages implicated come into a particular harmony for social or political motives, as appeared in Belgium with French and Flemish, for example. There is an even more comprehensible sort of fixed bilingualism called diglossia. This refers to a situation where two languages (Spanish and Guarani in Paraguay) or two diverse varieties of the same language (Swiss and High German in Switzerland) are used parallel in separate fields of life, commonly public and private. sphere. The operating difference between the two varieties/language guarantees their continued existence in the language society [54].

Code-switching

Code-switching is a phenomenon where speakers switch from one language to another and come back with the same sentence. There are many suggestions as to why this happens, but two reasons can be given: 1) speakers have become familiar with some phenomenon in the second language and switch to it when they talk about it; 2) speakers believe that the second speech is more prestigious. and switch to it to make their language more fashionable [54].

Switching can engage separate words or entire sentences. The final type is guided by strict rules about which clause in a sentence can perform a switch rotation. In case code-switching is ubiquitous in society and becomes humanly appropriate, then over time, it may lead to a change in the original language in the same way as borrowing or structural alteration in cases where this is attested.

Although code-switching involves the use of two languages within the same segment of discourse, both languages do not participate on an equal footing. At any given time, only one of the languages is perceived as “the language we speak”, the primary language, while the other

language is secondary. This may change during one discourse segment, but such changes are not common. It is very common for a speaker to be more proficient in the primary language than in the secondary, but this need not be the case, especially since the choice of primary language and degree of code-switching is often decided by communal norms, not just individual choices [51].

Pidgins and creoles

Similarly, definite languages have vanished strained by socially superior languages, and other languages are newly born, often within one or two generations.

Amidst the most beneficial cases of lingual contact are those which appeared as the consequence of trade or colonial spread. The last has led to diverging types of linguistic arrangement for barter and exchange. Such compromises often lead to pidgins, greatly decreased languages with a nominal vocabulary and grammar, and restricted basically to the function of trade. The term 'pidgin' itself is broadly recognized to derive from 'business'. Some pidgins imply more composition of vocabulary than others. For instance, Russenorsk, used in trade between Russians and Norwegians up to the 19th century, engaged vocabulary from the languages of both groups [51].

Other pidgins like Eskimo Trade Pidgin and Chinese Pidgin English acquire their vocabulary primarily from one origin, customarily the language of the group that was controlling the trade or its location. Pidgins have also appeared in contexts other than trade, for example in occasions of military occupation (Pidgin English in Japan) or domestic settings for intercourse between masters and servants of contrasting language backgrounds (Indian Butler English) or on plantations (Hawaiian Pidgin English). Pidgins demonstrate different levels of amplification in both vocabulary and grammar if their set of functions expands beyond the boundaries of the original context of the application. In such cases, there may be diverse degrees of incorporation of features from both the dominant 'lexifier' or 'superstrate' language and the native or 'substrate' languages of other groups. Some pidgins achieve such a degree of elaboration in this way that they are in principle no longer pidgins, but fully developed natural languages. Examples include languages like Tok Pisin and Bislama, official languages of Papua New Guinea and Vanuatu respectively, both originated from an earlier plantation pidgin, in turn, derived from early Pacific trade pidgin [51].

Most frequently pidgins and creoles come up in a colonial context, out of the contact of a colonial language and several languages spoken by the colonized or by slaves put into from the outside (as in the popular case of the Caribbean). Regarding the pidgins' and creole origin, there are two antagonistic schools of thought. The historicists consider creoles as being descended via unequivocal processes of historical transmission or change from other languages, including greater or lesser amounts of the grammatical mixture. The romanticists, on the other hand, tend to accept creole languages as being born in a linguistic vacuum (besides some vocabulary), through the intervention of the forces of nature (in the form of Universal Grammar or the bio program, cf. Bickerton 1981), when the process of historical transmission was interrupted.

European colonial expansion during the 15th–19th centuries brought the formation of advanced societies where colonial languages connected with the aboriginal languages of the colonized. In utmost cases, such as the plantations of the New World, where enormous numbers of West African slaves emigrated during the era of European colonization, contact led to the emergence of creole languages, so-called because they were used by the 'creole' or locally born slaves (as well as many Europeans) in the colonies. These creole languages are a blend of mostly European vocabulary with a grammar representing a bargain between that of the West African substrate and that of the European superstrate. Creoles differ primarily in the extent of one or the other of these influences on their grammar. The varying outcomes depended on the demographic structure of the community, the social settings and codes of social interaction governing contact and relations between the groups, and the types of linguistic input involved. What is perhaps distinctive if not unique about creoles is that they are new creations whose birth accompanied the emergence of completely new communities of speakers. Born in conflict and

the need to compromise, they developed their autonomy, creating new usage norms which define the social identity of their speakers and their membership in a distinct creole community. Creoles represent a compromise among competing linguistic inputs, just as creole culture reflects a compromise among competing sociocultural traditions [51].

The fact that such languages are simplified is a common feature for both, but these kinds of languages are not the same. The Canadian sociolinguist Ronald Wardhaugh (2006, p. 61–63) writes that pidgin is a language with no aboriginal speakers: it is no one's mother tongue but is a contact language. That is, it is the result of a multilingual case in which those who desire to interact must discover or improvise an elementary language system that will empower them to do that way. Opposed to pidgin, creole, is often interpreted as a pidgin that has turned into the first language of a new generation of speakers. A creole, therefore, is a "normal" language in almost every perception.

So, the key distinction between pidgins and creoles is that the first one has no native speakers, while another one has, because being formed based on pidgin, it became native to a certain community.

The other factor that could describe only the pidgin language is its quick and sudden emergence. It arises in certain situations when there is a need for communication. For example, for trade or labor. It is worth mentioning here that one of the hypotheses as to the origin of the term 'pidgin' is a derivation from a Chinese pronunciation of the word 'business'. This fact proves once again the main purpose of the emergence of such language.

Pidgin language can also be characterized as a language with simplified vocabulary and grammar structure. This simplification is seen in comparison with the dominant language, the one a certain speaker was using before daily, this speaker's native language.

When pidgins first appeared, they were restricted. That means they served certain situations and were used only for functions. However, some pidgins became extended. They began to be used in different areas of life, such as social or family life, and not only at work or for business purposes. Extended pidgins as non-native lingua francas can also be passed from generation to generation.

Similarly, the creoles, are developed first as pidgins. Yet, when this kind of language survives and becomes the native language of a new generation of people, then it can be called a creole language. So, in circumstances in which a pidgin language becomes extended very quickly within the same community, there is a big chance for the creole language. This process of transition from a pidgin to a creole, from a language without native speakers to one which such speakers already have, is called creolization.

Language shift

Language shift is defined as the process whereby an individual or speech society moves from habitually using one language to using another, often culturally dominant language [27].

So, language shift is the procedure by which members of a community in which more than one language is spoken abandon their original mother tongue in favor of another. The historical transition to English by Celtic speakers in the United Kingdom and Ireland is a particularly well-studied example of good census data from the last 100 to 120 years in many areas where Celtic languages were once predominant [37].

Although the notion of language shift at the population level can be traced back to Fishman [30], it was Fishman [31] who made it particularly relevant to considerations of language threat and loss, which were also emphasized by Ostler [53] and Powell [54]. Indeed, Fishman used language shift in situations where a population gives up their heritage language for another which from thereon functions as their vernacular [45].

Fishman discussed language shift initially concerning immigrants. Immigrants typically appropriate the (dominant) language of the host population, to function competitively in the latter's economy. It is what most continental Europeans in Anglophone North America and Australia did as they gradually assimilated to the Anglo socioeconomic system and shifted to English at the expense

of their heritage languages and economic practices. In the case of the United States, it generally took until after the American Revolution and sometimes up to the twentieth century before these immigrants contributed to making English the dominant language [31].

Nevertheless, language shift is an evolutionary outcome of an ecology in which there are fewer and fewer opportunities or motivations to speak a particular language. Although linguists have been more interested in the process at the population level, individual speakers are the unwitting agents of the process, as they respond adaptively to social or economic pressures they experience [45].

Language death

In many places of the world languages that are spoken by small minorities or by groups with a very low social status (often peasants) are in the process of disappearing, because more powerful groups utilize the organization of the state to oppress these languages. Well-known cases include the Celtic languages in Western Europe and the Indian languages in the Americas. Some decades ago the disappearance, termed language obsolescence and then language death has been the object of scholarly study [47]. The questions posed in this discipline are both structural and functional:

(a) Is there a pattern to the gradual loss of linguistic elements, categories, and distinctions that can be generalized from one situation of language death to the other?

(b) Are specific functions of the language lost earlier than others, in several cases? What groups of speakers show the loss fastest?

(c) What are the ways of reviving dying languages, given that the social and political situation that originally lead to the death of the language has changed?

Since the destruction of the Inca empire, the Indian languages of the Andes have been in the position of the loser, even if they were accorded a status within the colonial hierarchy. This has led to widespread bilingualism throughout the Andes and the disappearance of Quechua in some places. Some scholars, such as Albo and Torero [18] have documented the political and sociological dimensions of this process, but the linguistic dimensions have been studied less. Exceptions are Albo study of the Cochabamba valley and Lefebvre's [42] on Cuzco Quechua. There it is argued that the loss of a semantic distinction in the address form is due to the increasing use of Spanish, which takes over some functions.

Bilingualism in Canada

The Canadian official language is presented in two versions – English and French. Such bilingualism in the Canadian state is the result of historical correspondence between the British and the French, who became the first settlers in this territory. Thus, 67% of the Canadian population now communicates in English, while 21% speak French, and 12% speak both languages, respectively. The degree of ethnolinguistic diversity in the language situation in Canada is multi-component and multilingual. Along with English and French, Chinese is also spoken in Canada – by 790,035 (2.6%) people; in the Punjabi language – by 278,500 (0.8%) people; in Spanish – by 209,955 (0.7%) people; in Italian – 170,330 (0.6%) people; in Ukrainian – 148,090 (0.5%) people; in Arabic – 144,745 (0.5%) people; in German – 128,350 (0.4%) people; in Tagalog – 119,345 (0.4%) people; in Vietnamese – 111,440 (0.4%) people; in Portuguese – 103,875 (0.3%) people; in Urdu – 102,805 (0.3%) people; in Polish – 101,575 (0.3%) people; in Korean – 101,500 (0.3%) people; in Persian – 97,220 (0.3%) people; in Russian – 93,805 (0.3%) people; in Tamil – 92,680 (0.3%) people; in Greek – 55,100 (0.2%) people; in the Gujarati language – 52,715 (0.2%) people; in Romanian – 51,060 (0.2%) people. Aboriginal languages, many of which are unique to Canada, are now spoken by less than one percent of the population and are in decline in most cases.

It can be noted that Canadian bilingualism is one-sided. The French-speaking population living in the cities of the English-speaking part of Canada must be fluent in spoken English, which is used everywhere in everyday communication. Thus, bilingualism is typical mainly for the part of Canada that is French-speaking: Anglo-Canadians do not feel the vital need to learn French.

Language contact in Canada: historical background

The English language was originally applied in Canada in the 17th century, in periodic fishing settlements along the Atlantic coast, together with Newfoundland, and also in Hudson Bay – at fur trade posts. Following the convey of Nova Scotia to Britain under the Treaty of Utrecht (1713), perpetual English-speaking communities were entrenched in the territories, such as Halifax, endowed in 1749. Following the exclusion of the French-speaking Akkadian society in the 1750s. The large English-speaking settlement of the rest of eastern Canada was made attainable by Britain's victory in the Seven Years' War, after which France ceded the British Canadian region under the Treaty of Paris (1763).

Thus, English is the main language in every Canadian province and territory, with the exceptions of Quebec (where there is a French-speaking population prevails) and Nunavut (where the majority are Inuktitut and Inuinnaqtun speaking Inuit languages). As was already mentioned, Canadian English owes its existence to crucial historical events, namely: the Treaty of Paris of 1763, which ended the Seven Years' War and opened much of eastern Canada to English-speaking settlements; the American Revolution of 1775–1783, which prompted the first large group of English speakers to move to Canada; and the Industrial Revolution in Britain, which prompted an even larger group to join them in the 19th century. These and other developments defined patterns of English-speaking settlement in Canada, which in turn influenced the modern form of Canadian English [24].

Boberg claims that English is predominantly used by Canadians nowadays in the regions of British Columbia to Nova Scotia. It is distinctly the type of North American English most like English in the western United States and General American English. This is principally true of his grammar (the way lexemes and sentences combine what scholars name syntax and morphology) and the most systematic aspects of his pronunciation (what linguists name phonology and phonetics). It is expected that the history of English-speaking settlements in Canada has led to the creation of a hybrid variety of English with a distinguishing synthesis of American and British features [24].

Now the country's population is divided into three linguistic groups: Anglophones – Canadians whose native language is English; Francophones – Canadians whose mother tongue is French; Allophones are Canadians whose native language is some other language.

Five waves of Ukrainian migration to Canada

The first documented wave of emigration to Canada took place in 1891–1892, although it is generally believed that immigrants from Ukraine appeared there much earlier, their impact on Canadian communities was simply insignificant.

The second wave of immigration began after the First World War and continued from 1922–1939 Third wave of immigration. In 1946–1961 Ukrainians were driven across the ocean by the consequences of World War II. The political situation in Eastern Europe forced Ukrainians to seek asylum outside the borders of their homeland. Of these, 37,000 found a place for themselves in Canada. Among the refugees – now from all regions of Ukraine – there were representatives of various professions and branches of science and art. The arrival of Ukrainians revived in the 1980s, the fourth wave when the immigration of Polish citizens of Ukrainian origin began. After 1991, when the USSR ceased to exist, a wave of immigration from independent Ukraine began. Vsevolod Isaev, professor of sociology at the University of Toronto, considers this to be the 5th wave [42].

The situation that can be observed now, during the Russian-Ukrainian war, will become the sixth wave of emigration.

However, Ukrainian immigrants did not relate promptly. They established quarterly settlements in three prairie provinces, in which they preserved their language, customs, and religious traditions. Due to their numbers, they even assimilated other smaller Slavs, such as Poles

and Russians. Until 1939, the Ukrainian census found that there were more Ukrainian-speaking people in Canada than Ukrainians living in the country [29].

Canada is the third most populous with Ukrainians country in the world. As of 2016, there were 1.6 million Ukrainian Canadians in Canada.

The speech situation that has developed in the diaspora provinces of Canada demonstrates the relevance of bilingualism in multicultural countries, especially immigrant ones, which contributes to the cultural exchange of two ethnic groups and allows immigrants who find themselves in a new environment to become full-fledged members of society.

Proficiency in English and Ukrainian improves the level of education of children, youth, and adults, which is important for their future life and helps them adapt to the Canadian land. The idea that almost every citizen of Canada is bilingual, guarantees his development as a highly cultured person.

It is worth noting that the language of Ukrainian migrants in Canada has changed with each wave of migration, resulting in a kind of dialect of Ukrainian Canadians. The Western Ukrainian dialect had the greatest influence on the language of Ukrainians in Canada. This phenomenon arose as a result of the fact that the first wave of migration was actually the inhabitants of Western Ukraine, who made the greatest contribution to the formation of this community on the North American continent. Modifications in tokens formed as a result of English language interference at the phonetic, morphological, and lexical levels are reflected in the language of modern Ukrainian Canadians [52].

Analysis of the English-Ukrainian contact in Canada

An important role in the linguistic and sociolinguistic adaptation of immigrants, including Ukrainian ones, in Canada, as the main factor of integration into the economic and social environment of the recipient country, is played by the linguistic self-determination of immigrants who become bilingual, which, in turn, contributes to their successful adaptation to new living conditions.

“Language is not only a given system of means of cognition... it is at the same time a way of creating aesthetic and moral ideals” [21]. English for Ukrainians in Canada is not only a tool for adaptation to the new political, social, and economic structure of life, but also to study the history, culture, and traditions of the recipient country.

For each wave of Ukrainian immigrants to Canada, Ukrainian is both their mother tongue and English language, as a language of communication and a means of adaptation to the new environment, performing mainly different functions for Ukrainian immigrants. Ukrainian is the mother tongue for most immigrants from Ukraine communicative, ethno-preserving, and identifying functions. English language, which is necessary for the full-fledged existence of Ukrainian immigrants in Canada, helps them to adapt to new conditions as soon as possible life and performs communicative, integrative, and cultural functions. This distribution of functions between the two languages spoken by Ukrainians throughout their stay in Canada did not help full assimilation, including the language, of Ukrainian immigrants, and more cultural exchange, which is the best form of intercultural coexistence. In this case, the two cultures, Ukrainian and Canadian, almost coexist and mutually enrich each other.

Ukrainian immigrants, mostly uneducated, created isolated settlements, where the traditional cultural structure of the life of the Ukrainian peasant was preserved, language communication was Ukrainian and it was enough to solve all the problems of the settlement. But later the spread of trade and social ties with English-speaking neighbors has given rise to a new special form of the Ukrainian language “gef for half”, which eventually continued to be used in Ukrainian settlements [48].

Communicating with their English-speaking neighbors, Ukrainians “Ukrainianized” English words. For example, the English word «пейнт», which translates as “paint”, they pronounced as «пейнтувати», English «шат» (“shut”) Ukrainians used as «зашатнути», for the English word

«ХОЛОДНИЙ», “cold”, “get cold”) was pronounced as «замерзати» and so on [48]. And although these words have changed the Ukrainian language, which Ukrainian immigrants and their descendants spoke in Canada, preserving the semantics of these words made it possible for Ukrainians should always remember the peculiarities of their native language and then return to its literary version. At that time, it was important for Ukrainians to learn English as soon as possible would allow them to successfully adapt to life in an English-speaking environment [48].

Studying the work of such an author of Ukrainian origin as Janice Kulik Kiefer and her latest novels “Green Library” and “Honey and Ashes”, it can be stated that the presence of the Ukrainian language in English texts makes readers (both Canadians and Ukrainians) reevaluate their positions ethnic minorities in Canadian society, to experience the language problems faced by the first.

Ukrainian emigrants understand the importance of the native language for the national self-awareness of a person in a modern multicultural environment. And, in modern bilingual novels, there is an attempt to recognize that any ethnic language affects the language that is native to a larger number of members of society and vice versa [28].

Some scholars in their publications draw attention to the unfortunate mistake that often occurs in both oral and written speeches of Ukrainian immigrants, namely the use of female adjectives in the masculine form. “English, due to the peculiarities of its morphology, does not know such a distinction of surnames: both male and female surnames have the same sound. However, under the influence of English in the Ukrainian language, which is characterized by generic opposition, occur forms such as *Maria Podilsky* where it should be *Maria Podilska*. The use of these forms is a violation of the Ukrainian language and evidence of the lack of language culture among Ukrainian immigrants – this is the conclusion reached by all linguists who have covered this topic” [39].

There is also a reverse effect of the Ukrainian language on English. “Influence of the Ukrainian language on English affected the level of word formation. Thus words – internationalisms were used from uncharacteristic affixes (біологіст, аналіст, транспорція, instead of біолог, аналітик, транспорт) or in the transliteration of English terms in the presence of Ukrainian equivalents (tape recorder instead of ‘магнітофон’)” [48].

Bilingualism as a factor of sociolinguistic adaptation of Ukrainian immigrants in Canada

An important role in the linguistic and sociolinguistic adaptation of immigrants, including Ukrainian ones, in Canada as the main factor of integration into the economic and social environment of the recipient country is played by the linguistic self-determination of immigrants who become bilingual, which, in turn, contributes to their successful adaptation to new living conditions.

It is necessary to consider the fact that there is a certain connection between the national language and self-identification of a person, and any changes in national self-awareness and self-definition that occur in the case of communication in another, non-native language cause, first of all, assimilation, without which the adaptation of newcomers is impossible people in a new society for them. Translated from Latin, assimilation means “assimilation”. During immigration to a new country, partial assimilation can occur – this is an option when immigrants sacrifice their language and the culture of communication they are used to in some limited area – work or study but preserve their traditions and culture in family ties, religion, etc. and complete assimilation when immigrants completely abandon their language, cultural traditions, norms, and customs and try to fully assimilate another culture and another language.

Therefore, to assimilate a people is to create a situation or conditions that will contribute to the complete rejection of the customs and traditions of the native people, the native culture, and the native language. It is well known that when the mother tongue is forgotten, which the child learns in family communication, complete cultural and linguistic assimilation takes place and, as a result, a person no longer identifies himself with his native people. But complete assimilation

indicates that there has been a complete sociolinguistic adaptation of the individual to the conditions of the new society.

The above testifies to the fact that language is the basis of national dignity and a manifestation of national consciousness. The national language preserves the ethnos in conditions of constant life in a foreign national environment, in conditions of immigration. But, speaking of Ukrainian immigrants in a new unfamiliar country, it must be considered the fact that it is very important for them not only to preserve their national identification, but also to adapt to their stay in a new country, adapt to a new way of life, new laws, and norms of life, learn a new culture and local traditions, and become full members of the society in which they find themselves. Language is not only a given system of means of cognition... it is simultaneously a way of creating aesthetic and moral ideals. For Ukrainians in Canada, English is not only a tool for adaptation to the new political and social environment.

For each of the four waves of Ukrainian immigration to Canada, the Ukrainian language as a native language and English as a language of communication and a means of adaptation to a new environment performed mainly different functions for Ukrainian immigrants. The Ukrainian language, as a mother tongue, for most immigrants from Ukraine performs communicative, ethno-preserving, identifying functions. The English language, which is necessary for the full existence of Ukrainian immigrants in Canada, contributes to their fastest adaptation to new conditions of life and performs communicative, integrative, and cultural functions. This is the distribution of functions between the two languages, in which Ukrainians communicated throughout their stay in Canada, contributed not to complete assimilation, including language, of Ukrainian immigrants, but rather to cultural exchange, which is the best form of intercultural coexistence. In this case, two cultures, Ukrainian and Canadian, almost coexist and mutually enrich each other.

Cultural exchange can even take place between two languages. For example, in the first years of the stay of Ukrainian settlers on Canadian soil, situations for full and adequate communication in English were limited. Ukrainian settlers, who were mostly poorly educated, created isolated settlements where the traditional cultural system of Ukrainian peasant life was preserved, the language of communication was Ukrainian, and it was sufficient to solve all the problems of the settlement.

The second wave of Ukrainian emigration in the interwar period had the opportunity to join already existing emigrant organizations. Bilingual Ukrainian-English education programs for children and youth contributed to the implementation of the provisions of the concept of multiculturalism in Canada, which later received the name the concept of Canadian multiculturalism. Even though the Ukrainian community made a lot of efforts to preserve the Ukrainian language among its representatives, there were rare cases when the Ukrainian language was not a priority in education in some Ukrainian families, so children in these families did not understand it very well and did not always have a good opportunity to learn the native language even in Ukrainian schools due to the language barrier between children born in Canada and teachers who came to Canada during the second and third waves of emigration.

Activists of the fourth wave stimulate the involvement of newly arrived migrants in the public life of Ukrainians in Canada and promote their activities in any organizations and centers of the Ukrainian community to prevent rapid assimilation and preserve their national identity, namely the use of their native language in the life of the diaspora. Observing sociocultural processes in the modern Ukrainian diaspora, we believe that the Ukrainian language does not lose its main functions and characteristics, but the number of people who speak it most of the time is decreasing.

According to a statistical study, every year approximately 1.2% of Ukrainians stop considering the Ukrainian language as their native language. The main means of communication in various intra-ethnic and extra-ethnic communicative situations is the English language. In the families of Ukrainian immigrants, there is a weakening of national language education and a decline in language skills. This is primarily due to demographic factors, namely mixed marriages,

the increase in geographic mobility of Ukrainian settlers in search of work, and the related dispersion of family and ethnically related people. Some researchers believe that in 2030, if there are no significant changes in the attitude toward the Ukrainian language and its purity among representatives of the Ukrainian community, it may disappear in Canada altogether, giving way to the English language, which will become the only language necessary for communication in any what communicative situations.

As we see, in the conditions of the diaspora, with influential processes of linguistic and cultural assimilation, maximum integration into the linguistic environment of society, family traditions regarding the preservation of the native language play the most important role in the national self-determination of Ukrainian children and youth. At that time, the English language is necessary for a person's full existence in an English-speaking environment, his sociolinguistic adaptation to a foreign-language environment, and for solving the daily problems that make up his life.

Conclusions. Linguistic contact, lingual contact, interlingual contact, or language contact – the interaction of two or more languages, which affects the phonetic and grammatical structure and vocabulary of one or more of these languages. Language contacts are one of the most important features of international communication and exchange of information, a necessary condition for the development of political, cultural, and trade relations between countries and peoples.

The problem of language contact has been relevant and perspective for several decades. This is an interdisciplinary field study that covers a wide range of phenomena and issues of linguistic, sociolinguistic, sociological, and psycholinguistic interactions. That is why it must be studied in a complex.

Language contact is not a homogeneous process, it recurs in several phenomena such as borrowings, bilingualism, code-switching, pidgins, creoles, language shift, and language death. These are the most widespread outcomes of language contact.

The language interactions in Canada as a bilingual country were analyzed. Thus, the Canadian language community is presented by three linguistic groups: Anglophones, Francophones, and Allophones. The English language is a predominant language in Canada, but such a notion as one-sided bilingualism can be stated in Canada.

English influences greatly other minor languages used by immigrants in Canada. Thus, the Ukrainian language, used in immigrant communities is influenced on lexical and grammatical levels.

The language situation that has developed in the diaspora provinces of Canada demonstrates the relevance of bilingualism in multicultural countries, especially immigrant countries, which promotes cultural exchange between two ethnic groups and enables immigrants who find themselves in a new environment to become full members of society.

References:

1. Albo X. Social constraints on Cochabamba Quichua. Ithaca, New York : Cornell University Press, 1970. 448 p.
2. Ansaldo U. Contact languages: ecology and evolution in Asia. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. 257 p.
3. Appel R. Language contact and bilingualism. Amsterdam : Amsterdam Academic Archive, 2005. 213 p.
4. Azhniuk B. Movna yednist natsii: diaspora i Ukraina [The linguistic unity of the nation: diaspora and Ukraine]. Kyiv : Ridna mova, 1999. 312 p. [in Ukrainian]
5. Bang J. C., Door J. Language, ecology and society: a dialectical approach. Bloomsbury Academic, 2008. 248 p.
6. Besten H. Roots of Afrikaans: selected writings of Hans Den Besten. Benjamins Publishing, 2012. 458 p.
7. Boberg C. Canadian English. The Canadian Encyclopedia. 2019. URL: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/canadian-english>
8. Clyne M. Dynamics of language contact: English and immigrant languages. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. 282 p.
9. Coetsem V. F. A general and unified theory of the transmission process in language contact. Heidelberg : Carl Winter, 2000. 309 p.
10. Collins Dictionary Online. URL: <https://www.collinsdictionary.com/>

11. Diebold A. The consequences of early bilingualism in cognitive development and personality formation. The study of personality. An interdisciplinary appraisal. New York, 1966. P. 218–245.
12. Duravetz G. The first wave of Ukrainian immigration to Canada, 1891–1914. *The Ukrainian Canadian magazine*. Toronto, Ontario : Kobzar Publishing, 1988. P. 24–29. URL: https://www.communitystories.ca/v1/pm_v2.php?id=story_line&lg=English&fl=0&ex=464&sl=5504&pos=1
13. Fishman J. A. Language Maintenance and Language Shift as a Field of Inquiry: Definition of the Field and Suggestions for Its Further Development. *Linguistics*. 1964. Vol. 9. P. 32–70.
14. Fishman J. A. Reversing Language Shift. Clevedon, UK : Multilingual Matters, 1991.
15. Gardani F., Arkadiev P., Amiridze N. (eds.). Borrowed Morphology (Language Contact and Bilingualism 8). Berlin, Boston : De Gruyter Mouton, 2015. P. 1–23.
16. Gramley S. The History of English: An Introduction. London : Routledge, 2018. 506 p. URL: <https://doi.org/10.4324/9780429460272>
17. Grosjean F. Life with two languages: an introduction to bilingualism. Cambridge : Mass, 1982. 370 p.
18. Haugen E. Blessings of Babel: bilingualism and language planning: problems and pleasures. Walter de Gruyter, 2012. 185 p.
19. Humeniuk I. Gender markers in the English picture of the world. *Wisdom*, 2022. Vol. 19 (3). P. 100–114. URL: <https://doi.org/10.24234/wisdom.v19i3.506>
20. Kandler A., Unger R., Steele J. Language shift, bilingualism, and the future of Britain's Celtic languages. *Philosophical transactions of the royal society B. Biological sciences*. URL: <https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0051>
21. Kemmer S. Loanwords. Major Periods of Borrowing in the History of English. *Words in English*, 2019. URL: <https://www.ruf.rice.edu/~kemmer/Words/loanwords.html>
22. Kerswill P. Dialects converging: rural speech in urban Norway. Oxford : Clarendon Press, 1994. 181 p.
23. Lakoff G. Metaphors we live by. Chicago : University of Chicago Press, 2003. 276 p.
24. Langacker R. W. Concept, image and symbol: the cognitive basis of grammar. Berlin ; New York, 2002. 366 p.
25. Lefebvre C. Quechua's loss, Spanish's gain. *Language in society*. 1979. Vol. 8. P. 395–407.
26. Matras Y. Language contact. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. URL: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809873>
27. Mougeon R., Beniak E. Linguistic consequences of language contact and restriction: the case of French in Ontario, Canada. Oxford : Oxford University Press, 1991. 247 p.
28. Mufwene Salikoko S. The ecology of language evolution. Cambridge University Press, 2001. 255 p.
29. Mufwene S. S. Language shift. *International encyclopedia of linguistic anthropology*. USA : University of Chicago, 2020. URL: <http://doi.org/10.1002/9781118786093.iela0357>
30. Muysken P. Linguistic dimensions of language contact: the state of the art in interlinguistics. *Revue québécoise de linguistique*. 1984. Vol. 14 (1)6. P. 49–76. URL: <https://doi.org/10.7202/602527ar>
31. Mykhailenko T. V. Bilingualism as the Key Factor of the Ukrainian Immigrants' Sociolinguistic Adaptation in Canada. *Bulletin of Zhytomyr State University*. 2011. Issue 59. URL: http://eprints.zu.edu.ua/7318/1/vip_59_15.pdf
32. Naim S. L'Aventure des mots arabes venus d'ailleurs: emprunts et pharyngalisation. *Linguistique*. 1998. Vol. 34. P. 91–102.
33. Nordquist R. Learn the function of code-switching as a linguistic term. Glossary of grammatical and rhetorical terms. 2019. URL: <https://www.thoughtco.com/code-switching-language-1689858>
34. Nordquist R. Definition and examples of language contact. *Glossary of grammatical and rhetorical terms*. 2020. URL: <https://www.thoughtco.com/what-is-language-contact-4046714>
35. Olejnik M. Features of the language of the Ukrainian diaspora in Canada: master thesis. Lublin, 2015.
36. Ostler N. Language Maintenance, Shift, and Endangerment. *Cambridge Handbook of Sociolinguistics*, Cambridge : Cambridge University Press, 2011. P. 315–334.
37. Pauwels A. Language Maintenance and Shift. Cambridge : Cambridge University Press, 2016.
38. Pereira J. Algunnos factores sociales del bilinguismo Quichua-castellano. In I. Almeida (ed.), 1979. P. 95–128.
39. Schuchardt H. Dem Herrn Franz von Miklosich zum 20. Slawo-Deutsches und Slawo Italienisches. Graz: Leuschner & Lubensky, 1884.
40. Shields K. Language contact and its outcomes. 2014. URL: <https://www.slideshare.net/luvogt/language-contact-and-its-outcomes-kyle-shields>
41. Shindler O. From Ukraine to Canada: let the numbers speak. P&M, 2020. URL: https://petrimazepa.com/iz_ukrainy_v_kanadu_pust_govoryat_cifry
42. Siemund P. Language contact: Constraints and common paths of contact-induced language change. 2008. URL: <https://www.academia.edu/38183343/>
43. Singleton D. M. Exploring the second language mental lexicon. Cambridge : Cambridge University Press, 1999. 341 p.
44. Siemund P. Language Contact and Contact Languages. Amsterdam : Benjamins, 2008. P. 3–11.
45. Sperber D. Claude Levy-Strauss. Structuralism and science from Levi-Strauss to Derrida. Oxford University Press, 1979. P. 19–51.

46. Talmy L. *Toward a Cognitive Semantics*: in 2 vol. Cambridge : The MIT Press, 2000. Vol. 1: *Concept Structuring Systems*. 495 p.
47. Thomason S. G. *Language contact, creolization and genetic Linguistics*. London : University of California Press, 1988. 412 p.
48. Thomason S. G. On mechanisms of interference. *Language and its ecology: essays in memory of Einar Hauge*. In S. Eliasson, E. H. Jahr. Walter de Gruyter (eds.), 2011. P. 181–208.
49. Thomason S., Kaufman T. *Language contact, creolization, and genetic linguistics*. Berkley : University of California Press, 1988.
50. Thomason S. G. *Language Contact: An Introduction*. Edinburgh : University Press, 2001.
51. Wei L. Research Perspectives on Bilingualism and Bilingual Education. In Hornberger N. H. (ed.) *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Boston, MA, 2008. URL: https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_250
52. Wierzbicka A. Bilingualism and cognition: the perspective from Semantics. *Language and Bilingual Cognition*. In V. Cook, B. Bassetti (eds.). New York : Psychology Press, 2010. P. 191–218.
53. Winford D. Some issues in the study of language contact. *Journal of Language Contact*. 2007. URL: www.jlc-journal.org
54. Winford D. Languages in contact. Linguistic Society of America. 2022. URL: <https://www.linguisticsociety.org/resource/languages-contact>

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-304-3-4>

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ КОДИ АНГЛОМОВНОГО ДИСКУРСУ

Олеся БАРБАНЮК

кандидат філологічних наук, доцент

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

barbanyuk@kpmu.edu.ua

Вступ. Виникнення лінгвокультурології як науки пов'язують із антропологічним поворотом у гуманітарних науках на рубежі ХХ–ХХІ століть, орієнтованим на комплексне та деталізоване дослідження взаємозв'язку мови, культури та свідомості людини. Однак в основі лінгвокультурологічного напрямку лежать традиційні класичні положення порівняльно-історичного мовознавства (Я. Грім), вчення В. фон Гумбольдта, концепція Л. Вейсгербера, гіпотеза лінгвістичної відносності Е. Сепіра та Б. Уорфа, ідеї психологічного напрямку лінгвістики (К. Бюллер; Г. Пауль), концепції неогумбольдтіанства, австрійської школи слів та речей, антропологічні та культурологічні дослідження [10; 11; 12; 13].

Лінгвокультурологія на теренах української наукової думки розвивалася в руслі ідей М. Максимовича, М. Драгоманова, І. Франка, М. Грушевського, І. Огієнка, М. Костомарова, Б. Грінченка, В. Гнатюка, С. Килимника та ін. Межування українських лінгвокультурологічних досліджень з іншими галузями гуманітарного знання, а саме лінгвостилістикою, семасіологією, ономасіологією, фразеологією, фольклористикою, культурологією, етнологією, семіотикою тощо, зумовлює їхню поліаспектність (Л. Лисиченко, С. Єрмоленко, Л. Мацько, В. Жайворонок, В. Ужченко, О. Тищенко, В. Кононенко, І. Голубовська, Н. Слухай, Н. Мех, Г. Сюта та ін.) [5].

Проблеми віддзеркалення культурної інформації в мовних знаках привертала увагу багатьох представників різних галузей мовознавства – семіотики та філософії мови, етнолінгвістики, етнопсихолінгвістики, лінгвокраїнознавства, когнітивної лінгвістики; лексичної, когнітивної семантики та лінгвоконцептології; лінгвістики тексту; фразеологічної семантики та багато інших. Деякі з цих наук мають з лінгвокультурологією «генетичний» зв'язок (психологія, психолінгвістика, етнопсихолінгвістика, етнолінгвістика), а інші пов'язані з нею колом проблем, що вивчаються. При цьому виділяється і ряд базисних для лінгвокультурології наук – культурологія, етнолінгвістика, соціолінгвістика, лінгвокраїнознавство та когнітивна лінгвістика [16; 17].

Відтак, лінгвокультурологія, ґрунтуючись на науковому потенціалі різних лінгвістичних дисциплін, має в порівнянні з ними свою власну специфіку та свій особливий «інтегративний» фокус розгляду проблеми, адже концентрується навколо кореляції – «мова – культура – свідомість». Так, на відміну від власне культурології, зміст якої складають теорія та практика системних досліджень культури, лінгвокультурологія пропонує системний опис фактів мови та культури в їх взаємодії та взаємозв'язку. Культурологія, на глибоке переконання О. Селіванової, є однією з базових наук для лінгвокультурології [17], саме тому існує два вектори розуміння дисциплінарного статусу лінгвокультурології: а) культурологічний та б) лінгвістичний.

Відповідно до першої позиції лінгвокультурологія розглядається як розділ культурології з певною методологією досліджень, водночас прихильники другого, лінгвістичного підходу (домінуючого на сьогодні), успішно доводять її загальне коріння і нерозривний зв'язок з лінгвістикою, ґрунтуючись на лінгвістичних навчаннях В. Вундта, В. фон Гумбольдта, О. Потебні, Г. Шухардта та ін.

Виклад основного матеріалу. На відміну від етнолінгвістики, яка звернена до реконструкції етноуявлень за даними мови у діахронії, лінгвокультурологія досліджує історичні та сучасні особливості взаємодії мови та культури – етнічної, світової, групової – у «діапазоні (національної) самосвідомості та її мовної репрезентації». Метою і матеріалом

дослідження лінгвокультурології є живі комунікативні процеси, різні дискурсивні сфери як джерела культурної інформації [17, с. 303–304], і зв'язок мовних виразів, що використовуються в них, з синхронно діючим менталітетом народу. Якщо лінгвокультурологія досліджує «фіксацію культури в мові та прояв її в дискурсі», то етнолінгвістика та етнопсихолінгвістика основну увагу приділяють етнолінгвістичній та етнопсихолінгвістичній детермінованості мовної діяльності, мовної свідомості та спілкування.

Лінгвокультурологія досить тісно пов'язана і з лінгвокраїнознавством, проте має низку принципових відмінностей. По-перше, лінгвокультурологія є науковою дисципліною, а не «аспектом викладання мови» та орієнтована на повне та об'єктивне системне уявлення одиниць мови та культури у їхній взаємодії. Лінгвокраїнознавство вивчає власне національні реалії, що відбилися у мові – безеквівалентні мовні одиниці – і найчастіше характеризується вибірковим, ілюстративним підходом до опису культурних реалій. На відміну лінгвокраїнознавства та контрастивної лінгвістики, сучасна лінгвокультурологія переходить від фіксації в мові етимологічної, історичної, культурної інформації до дослідження «етнічної логіки», представлені в образах світу та відображені в мові, до опису мовних фрагментів культур ролі мови у категоризації концептосфери культури [9; 10].

Якщо когнітивна лінгвістика намагається встановити, як у принципі організована свідомість людини, як вона пізнає світ, як зберігаються наші знання про світ і як вони структуруються у мові, а також «створити модель мовної комунікації як основи обміну знаннями», то лінгвокультурологія приділяє основну увагу людині в культурі та її мові. Вона орієнтована на *культурний фактор у мові та мовний фактор у людині* і досліджує той «культурний зміст, який відклався у значенні мовного знака і становить своєрідну культурну пам'ять нації».

Власне саме тому об'єктом лінгвокультурології є «мова як відображення та фіксація культури та культура крізь призму мови», взаємодія мови, культури та людини, яка створює цю культуру, користуючись мовою, взаємозв'язок культури та мови в процесі її функціонування та вивчення інтерпретації цієї взаємодії як єдиної системної цілісності, мовна/дискурсивна діяльність, що розглядається з ціннісно-сислової точки зору. Узагальнюючи думки вчених та враховуючи результати новітніх досліджень з їхньою пильною увагою до проблем самосвідомості різних спільностей можна зробити висновок, що об'єктом лінгвокультурології є мова як феномен культури в паритетному цілісному взаємозв'язку один з одним і з індивідуальною/колективною свідомістю (ментальністю).

Предмет дослідження лінгвокультурології, відтак, становлять одиниці мови та дискурсу, які мають «культурно-значущий зміст» або «культурно значущу інформацію» [16]. Такі одиниці дозволяють «увійти в культурно-історичний пласт ментально-лінгвального комплексу», оскільки «узагальнюють результати власне людської свідомості – архетипічної та прототипічної – зафіксовані в міфах, легендах, ритуалах, обрядах, фольклорних та релігійних та прозових художніх текстах, фразеологізмах та метафорах, символах та пареміях» [12; 13].

Традиційно виділяються дев'ять типів одиниць, кожен із яких може бути предметом вивчення лінгвокультурології [9; 10; 11], а взяті всі разом – виконувати функцію мови культури, тобто, відображати культурно-національну ментальність його носіїв:

- 1) безеквівалентна лексика та лакуни;
- 2) міфологізовані мовні одиниці;
- 3) пареміологічний фонд мови;
- 4) фразеологічний фонд мови;
- 5) образи, стереотипи, символи;
- 6) метафори та образність мови;
- 7) стилістичний устрій мови;
- 8) мовленнєва поведінка;
- 9) сфера мовного етикету.

Таким чином, вважаємо, що загальним предметом усіх напрямків лінгвокультурології (фразеологічного, лінгвоконцептологічного / логіко-лінгвістичного, лексикографічного, лінгводидактичного, етнопсихологічного) та аспектів (діахронічного, порівняльного, ситуаційного, когнітивного, семантичного) є символи (коди), що формуються при взаємодії мови, культури та свідомості.

Лінгвокультурологи визначають різні цілі, які зводяться до загального знаменника – розкриття культури та ментальності людини та спільності через мову. Так, одні дослідники метою лінгвокультурології бачить «системне уявлення культури народу в його мові, в їх діалектичній взаємодії та розвитку», інші ж – у вивченні способів, якими мова втілює у своїх одиницях, зберігає та транслює культуру. Мета лінгвокультурного аналізу, згідно з О. Селівановою, полягає в описі картини світу в тому вигляді, в якому вона представлена в повсякденному мовленні носіїв мови в дискурсах і текстах [17], відтак у дослідженні та описі культурного простору крізь призму мови та дискурсу та культурного фону комунікативного простору.

Головною метою лінгвокультурології, що відображає відмінність цієї галузі мовознавства з поміж інших наук, вважаємо, виявлення за допомогою мовних одиниць базових культурних цінностей та опозицій культури, закріплених у мові (словник) і які проявляються в дискурсі, а також уявлень про окультурені людиною сфери (просторову, часову, діяльнісну тощо) та найдавніших уявлень, що співвідносяться з культурними архетипами.

Аналіз мовних одиниць культурного простору диктує постановку і розв'язання низки завдань, як загальних для всіх антропологічно-орієнтованих лінгвістичних дисциплін, так і специфічних для лінгвокультурології. При всьому різноманітті завдань, що висувуються в цьому плані, можна виокремити такі:

- визначення основної одиниці / одиниць лінгвокультурології;
- аналіз різних видів подання культурно-значущої інформації у мовному знакові та механізмів її «прикріплення» та інтерпретації;
- уточнення методологічних передумов і на цій основі розробка термінологічно уніфікованої метамови лінгвокультурології, її ключових понять з виділенням у них суттєвих саме для даної науки змістовних аспектів (культура, культурні цінності, культурні установки, культурна конотація, культурна інформація, лінгвокультурний простір, лінгвокультурний код, лінгвокультурема, ідентичність, культурна ідентичність, лінгвокультурна ідентичність та ін.);
- виявлення універсальних та національно-специфічних рис дискурсу, його національно-культурної складової;
- опис базових культурних опозицій, ціннісних домінант лінгвокультурної спільності, які формують національну/етнічну/групову тощо картини світу [12].

Кількість визначень та підходів до вивчення культури величезне. Уявлення дослідників, що належать до різних наукових напрямів, про те, що таке культура, були і досі залишаються досить різноманітними та важкооглядними. Багатогранність культури пояснюється насамперед тим, що «культура виражає глибину та незмірність людського буття» [6]. Недивно, адже невичерпність і незбагненність людини зумовлює багатогранність і багатоаспектність як культури, і її розуміння.

Справді, визначення культури «всеосяжні» і варіюються. Деякі дослідники відштовхуються від розуміння культури [9; 10; 11] як надбіологічної (Л. Уайт), надорганічної цілісності (А. Кребер; Г. Спенсер), поведінки (Р. Бенедикт; К. Гірц; Е. Девіс; Стюард та ін.), інші вбачають в ній сукупність ідей та інформації (У. Тейлор; Дж. Форд; К. Уіслер та ін.), як феномена виключно людського існування (К. Гірц; К. Дойч; Ю. Кім; А. Кекконен; У. Оствальд) та соціальної спадщини (Р. Лінтон; Б. Малиновський; Е. Сепір та ін.), що має символічний (знаково-символічний) характер (А. Вежбицька; К. Гірц; Ю. Лотман), і являє собою нецентрований текст, що фіксується у мовних/дискурсивних практиках

(В. Абушенко), до варіантів, в яких культура є невлливою абстракцією (Р. Білз і Г. Хойджер; К. Клакхон; А. Кребер; Р. Лінтон; А. Радкліфф-Браун; М. Херсковіц та ін.) або глобальною сутністю.

Фундаментальний зв'язок культури та свідомості (знання) реалізується у двох її формах: об'єктивній та суб'єктивній. На такому різновекторному існуванні культури вибудовуються багато сучасних концепцій культури як «макрорівневого соціопсихологічного конструкту» (Д. Мацумото), «колективного програмування свідомості» (Дж. Хофстеде), «форми організації та інтерпретації людського існування» (В. Гуденаф), що «постійно розвивається» (А. Какконен) і т. ін.

Так, суб'єктивна форма існування культури – це «зліпок» образу світу у свідомості конкретної людини, комплекс усвідомлених та неусвідомлених уявлень про те, як їй слід (і не слід) жити і поводитися у цьому світі. Водночас, об'єктивна форма культури – це схвалений людським суспільством як соціально прийнятний досвід сприйняття та розуміння системної організації світу, зафіксований як у фізично існуючих «матеріальних носіях» (знаряддя праці, знання, технічні пристрої, об'єкти мистецтва, книги тощо), так у «стійких явищах колективної свідомості» (звичаї, традиції, громадська думка, суспільний смак, соціальні звички, особливості національного характеру, ідентичності та ін.) [19].

Тут варто зазначити, що культура здатна існувати й функціонувати лише у взаємодії обох її форм, у яких представлена. Хоча деякі дослідники наголошують на визначальній ролі тієї чи іншої форми, ми розділяємо позицію вчених, згідно з якою культура існує одночасно як форма суспільного буття людей і як форма присвоєння особистістю колективного досвіду (К. Баркер; В. Біблер та ін.).

Форму існування культури у свідомості її носіїв прийнято позначати у лінгвокультурології терміном *культурний простір* [16]. Формується цей простір феноменами культури, що існують у свідомості, вірніше, уявленнями про них. Культурний простір співвідноситься з когнітивним простором (індивідуальним та колективним), оскільки він формується сукупністю індивідуальних та колективних просторів усіх представників даної культурно-національної спільності.

Відтак, усі визначення культури можна звести до чотирьох основних типів:

- 1) культура як ідеї;
- 2) культура як ідеї та поведінка;
- 3) культура як ідеї та матеріальні артефакти;
- 4) культура як інформація.

Останнє визначення, по суті, узагальнює і включає в себе три попередні. Погляд на культуру як інформацію є найбільш виправданим, адже дозволяє віднести до цього поняття оперативні знання та уявлення, стереотипи поведінки, матеріальні артефакти, виявлення особливостей як малих, так і великих соціальних груп.

Розмірковуючи про культуру як про інформацію, ми, звичайно ж, не ведемо мову про їхнє повне ототожнення – така тенденція спостерігається в деяких культурологічних та лінгвокультурологічних дослідженнях. Культура дійсно є інформацією (культурний досвід є не що інше як інформація), але не зводиться до неї, оскільки «інформація використовується системою культури у своїх власних цілях, що не визначаються цією інформацією, а, навпаки, що визначають її характер» [12]. Поняття культури – це поняття вищого рівня абстракції, що характеризує культуру як надскладну, інтегративну, нестійку, цілісну систему, що постає як інформаційна структура у певних своїх проявах.

Таке розуміння, на нашу думку, задає нові та перспективні орієнтири вивчення не тільки самого феномену культури, але і його особливого взаємозв'язку з мовою і свідомістю у світлі когнітивно-дискурсивної та лінгвосинергетичної парадигм, визначає відповідний потенціал розвитку лінгвокультурології, формує міждисциплінарні категорії.

Культура як системний феномен вищого ступеня абстракції має складну специфіку актуалізації в реально існуючих культурних системах, що характеризує один із проявів її діалогічності: універсальність/локальність культури. Кожна конкретна культура існує у нерозривній взаємодії двох форм її буття – об'єктивній та суб'єктивній, що забезпечує самобутність при всіх змінах у нормативно-ціннісній та смисловій сферах. Тому нерозривно з поняттям культури постає поняття ідентичності як своєрідне осмислення тих культурно-ціннісних домінант даного суспільства, які виявляються функціонально необхідними у його розвитку.

Отже, що таке «культурна ідентичність» і який її зв'язок з поняттям «ідентичність» взагалі і з видами/різними видами ідентичності, зокрема. Огляд різноманітних точок зору дослідників на сутність культурної ідентичності показує, що досі єдиної думки не вироблено.

Так, наприклад, у теорії культури та культурології культурна ідентичність розглядається як єдність, тотожність культурного світу людини з певною культурою, культурною традицією, культурною системою, що характеризується засвоєнням та прийняттям цінностей, норм, змістовного ядра даної культури та форм її вираження.

З погляду вчених, які займаються проблемами міжкультурної комунікації, культурна ідентичність – це усвідомлене прийняття людиною відповідних культурних норм та зразків поведінки, ціннісних орієнтацій та мови, розуміння свого «я» з позицій тих культурних характеристик, які прийняті в даному суспільстві, самоототожнення себе з культурними зразками саме цієї спільноти [1].

Як можна помітити, у цих та багатьох інших визначеннях культурна ідентичність, по-перше, трактується як феномен виключно індивідуальної свідомості. Характеристика культурної ідентичності цим звужується до визначення, притаманного насправді лише індивідуальній ідентичності: особистій чи, найчастіше, соціальній. Це значно обмежує понятійну сферу власне поняття «культурна ідентичність», адже тоді не береться до уваги її колективна складова. По-друге, культурна ідентичність описується або як результат («тотожність»), або як процес («усвідомлене прийняття»). По-третє, слово «усвідомлене» не зовсім точно, оскільки виключає прояв і несвідомого, характерного для сутності ідентичності.

Культура та суспільство повідомляють чи породжують ідентичність і вона завжди є продуктом соціального конструювання [23, с. 130]. Термін «культурна ідентичність» відноситься до усвідомлюваного і несвідомого, відтак до психологічного членства індивідів у певній культурі.

Оскільки культура є соціопсихологічним конструктом, інформаційною структурою, що зберігає і повідомляє загальну систему правил, зрозуміло, що люди, одночасно входячи в кілька груп, можуть мати не єдину культурну ідентичність, а й дві або більше. Існування мультикультурних ідентичностей передбачає наявність багатьох соціокультурних систем уявлень (інформаційних систем) у свідомості мультикультурних індивідів. Звідси випливає можливість виділення етнокультурної, національно-культурної, класо-культурної тощо видів індивідуальної соціокультурної ідентичності. Саму соціокультурну ідентичність можна класифікувати як модальність соціальної ідентичності. Індивідуально-соціальну чи соціокультурну ідентичність можна, таким чином, описати як динамічну, змінну, множинну інформаційну систему знань та уявлень про свою причетність до певної соціокультурної спільноти.

Система ця формується шляхом усвідомленого та неусвідомленого осмислення своєї приналежності до такої групи на основі засвоєння та прийняття характерних для цієї групи культурних цінностей, установок, стереотипів та норм. Така причетність, належність є самоосмислена (соціокультурна самоідентичність), співвіднесена з оточуючими, підтверджена ними (соціокультурна ідентичність). В результаті виникає тотожність культурного простору індивіда з певною культурою (Я – представник певної культури,

спільності, наприклад, англійської). Іншими словами, соціокультурна ідентичність – це результат когнітивно-емоційного процесу осмислення та ототожнення індивідом себе із соціально-схваленою системою культурних цінностей певної культури.

Отже, колективна культурна ідентичність виробляється в ході саморефлексії спільноти (етносу, нації, класу тощо) за допомогою механізмів ідентифікації, відмінних від тих, що є основою індивідуальної культурної ідентичності. Тут здійснюється не уподібнення та/або ототожнення, а зіставлення, порівняння однієї культурної спільноти з іншими. В результаті такого зіставлення відбувається осмислення спільністю себе як такої, як цілого, що має певні групо-ідентифікуючі ознаки і тим самим формується уявлення спільності про себе як самотню цілісність, з яким ідентифікують себе всі її члени. Це уявлення втілюється у самосвідомість спільності поруч із колективним несвідомим.

Таким чином, колективна культурна ідентичність – це самосвідомість спільності, що виступає як динамічна інформаційно-знакова система, що є результатом саморефлексії спільноти – конструювання та уявлення єдності спільності як самотнього цілого на основі культурних цінностей, норм, установок та стереотипів.

Безумовно, культурна ідентичність реалізується через мову, як одну із основоположних складових ідентифікації, ототожнення себе з конкретною спільнотою.

Вивчення проблеми «мова та культура» має давню історію. Культурологічний підхід до аналізу мови виник, як вважають, в епоху Просвітництва поряд з іншими новими підходами, пов'язаними з характерними для того часу гуманістичними ідеями. Мови розглядалися як явища духовної культури людства, засоби пізнання культури народів та спілкування, що допомагало розкрити зв'язок мови з характером народу. Мова трактувалася як найважливіший чинник формування та розвитку нації/етносу. Звідси й підвищений інтерес до національної мови як найбільш ідентичної на протигагу латині, що панувала [11; 12].

Розкриття взаємозв'язку мови та культури отримало згодом глибоке висвітлення в теорії мови В. Гумбольдта, згідно з якою мова формує мовну самосвідомість людини, сприяє її духовному та культурному розвитку. Основні положення концепції цього вченого зводяться до таких:

- 1) матеріальна та духовна культура втілюються у мові;
- 2) будь-яка культура національна, її національний характер виражений у мові у вигляді особливого бачення світу; мові властива специфічна кожному за народу внутрішня форма;
- 3) внутрішня форма мови – це вираження «народного духу», його культури;
- 4) мова є опосередкованою ланкою між людиною і навколишнім світом [13].

Ідеї В. Гумбольдта про зв'язок мови та культури вплинули на їх подальший розвиток у працях Ш. Баллі, Ж. Вандрієса, К. Леві-Стросса, Е. Сепіра, Б. Уорфа, Р. Якобсона. Дослідження взаємозв'язку мови, культури та етносу отримав подальше осмислення у працях Л. Вейсгербера (концепція мови як «проміжного світу»), Дж. Керролла, Д. Олфорда, Х. Плеснера, М. Шелера, Д. Хаймса та ін.

На початку XV століття представники австрійської школи слів та речей (Worter und Sachen) фокусують свою увагу на конкретному вивченні складових елементів мови та культури – так званих «атомів» лінгвокультурології. Тим самим підтверджується важливість застосування культурологічного підходу до багатьох областей мовознавства та насамперед до лексикології та етимології [12].

На сучасному етапі розвитку гуманітарного знання мова сприймається як найважливіша складова широкого соціокультурного контексту. Так, наприклад, в екзистенціалізмі мова розуміється як форма і першоелемент будь-якої культури, її носій (М. Хайдегер), в герменевтиці – як «досвід світу», зафіксований у тексті і пов'язаний із соціальним і духовним досвідом (Г. Гадамер). В історії культури та культурології акцент робиться на тому, що історія розвитку мови безпосередньо пов'язана з культурою народу, її національними особливостями, які визначають своєрідність кожної мови.

Мова самотня, оригінальна і водночас є «інструментом освоєння» культурних цінностей та «способом» їх передачі. Взаємодія мови та культури проявляється у освоєнні різноманітних текстів, у мовних контактах, у виробленні культурних установок, міжособистісному спілкуванні.

Численні трактування складної взаємодії мови та культури у лінгвістиці, як правило, зводяться до формулювань, що мова є дзеркалом культури. Принаймні таких формулювань значно більше, ніж тих, де культура визначається через мову. Відтак, мова трактується як:

- 1) основа культури, її фундамент, будівельний матеріал;
- 2) продукт культури та умова її існування (К. Леві-Строс);
- 3) компонент, важлива складова частина, природний субстрат культури (К. Леві-Строс);
- 4) сховище, скарбниця культури (В. Гумбольдт);
- 5) віддзеркалення культури;
- 6) передавач (транслятор) культури;
- 7) інструмент, знаряддя культури (Д. Мацумото) [29] тощо.

Мова не лише визначається культурою, а й грає визначальну роль у конструюванні її простору і часу, отже забезпечує її самоідентичність. Тому осмислення ідентичності людської спільності передбачає осмислення спільності її культури, відбитої у природній мові.

Такий комплексний, двосторонній ракурс розгляду проблеми взаємодії мови і культури лежить в основі лінгвокультурології як науки і має бути, на нашу думку, визначальним методом пізнання в будь-якому лінгвокультурологічному дослідженні, адже мова не просто відображає культуру, але інтерпретує її та світ, створюючи ще одну реальність, в якій живе людина. Культура, на глибоке переконання автора наукового бестселера «Людина, культура, психологія» Д. Мацумото, впливає на структуру та функціональне використання мови, а сама мова – як прояв культури – підкріплює наші культурні цінності та погляди на світ, здійснюючи, таким чином, зворотний зв'язок [29].

Концептуальне осмислення культури може статися лише за допомогою мови, а «поліфункціональне» розуміння мови може бути досягнуто лише через культуру. Культура – «корелят» мови та особистості [11], вона формує та організує «думку мовної особистості», мовні категорії та концепти.

Мови культури диференціюються:

- 1) за віднесеністю до певної галузі дійсності чи людської діяльності (мова математики, мова живопису, мова моди тощо);
- 2) за належністю певній етнічній, професійній, релігійній та ін. субкультурі, мовній спільноті (мова хіпі тощо);
- 3) за орієнтацією на певні комунікативні та трансляційні ситуації (мова проповіді, політичних промов, офіційних документів та ін.) [29].

У лінгвокультурології мова культури – це концепти, символи, ритуали, міфологеми, еталони, стереотипи, втілені в мовних знаках (О. Селіванова). Знаковість, семіотичність є загальною категоріальною властивістю мови та культури як систем. Знак як «двостороння ідеально-матеріальна освіта» виступає як заступник явищ ментальної та предметної сфер у процесі комунікації [6]. Власне саме тому поєднання мови та культури неможливе без комунікації. Більше того, якщо мова впливає на наше мислення та погляди на світ і є основним інструментом, зберігачем, передавачем культури, а культура впливає на мову і знаходить своє реальне втілення в ній, то саме комунікативна діяльність, на переконання багатьох учених, виявляється тією ланкою, в якій перетинаються та взаємодіють мова та культура.

Термін «комунікація», що з'явився в науковій літературі на початку ХХ століття, практично відразу ж набув соціокультурного змісту, пов'язаного зі специфікою обміну інформацією в соціумі. Ось чому комунікація в сучасній науковій літературі досліджується як соціокультурний феномен, автори все частіше оперують поняттям соціокультурна комунікація (І. Колегаєва). Вони ґрунтуються на тому, що в певному плані кожна соціальна

дія може бути розглянута як комунікативна, як така, що містить і виражає певну культурну інформацію.

Для того, щоб соціокультурна комунікація стала можливою, необхідний перетин індивідуальних/колективних культурних і, отже, когнітивних просторів тих, хто спілкується. Чим більша зона такого перетину, тим успішніша комунікація.

«Мова не може існувати поза культурою, як і культура не може існувати поза мовою, вони є нерозривним цілим, будь-яка зміна кожної з частин якого веде до обов'язкових змін іншої його частини» [3].

Мовні знаки як засіб соціалізації, інкультурації та ідентифікації конструюють, створюють загальне для всіх членів даної лінгвокультурної спільноти значення, стаючи засобом комунікації. З виникненням таких знакових лінгвосистем формуються і «початки, зародки» культури, які згодом утворюють «ціннісно-смыслову домінують будь-якої дискурсивної діяльності людини» [1].

Предметом когнітивно-дискурсивної лінгвокультурології виявляються мовні механізми інтеріоризації знань, думок та способів уявлення об'єктивної дійсності про світ (культурну інформацію), вироблені людством у межах тієї чи іншої лінгвокультури, їх вербалізація у вигляді конститuentів (сем) семантичної структури номінатив. Завданням лінгвокультурології, таким чином, є вивчення цих вербальних механізмів організації, обробки, зберігання та передачі культурно-значущої інформації [10].

Завдяки такому поєднанню мови, культури та свідомості, системності мовного значення можливе пізнання як мовної моделі світу тієї чи іншої лінгвокультурної спільноти, так і її ідентичності.

Певні мовні знаки (імена, слова, висловлювання, тексти), займаючи особливе місце у системі мови та культури, стають свого роду «мовними маркерами» [13] або «носіями», «текстами» [12] ідентичності.

У лінгвокультурологічних дослідженнях також наголошується, що культурно-специфічною слід вважати не саму мову, а особливості її використання для вирішення різноманітних пізнавальних, соціальних та комунікативних завдань у конкретному культурно-мовному середовищі під час комунікації.

У зв'язку з цим такі особливості визначаються як основна ознака ідентичності суб'єкта комунікативної діяльності та пропонується поняття «лінгвокультурної ідентичності суб'єкта комунікації» [19].

Лінгвокультурна ідентичність представляється нам феноменом ширшої суб'єктно-об'єктної віднесеності та понятійної сфери, «придатним» не тільки до суб'єкта комунікації, а й до людини як представника певної лінгвокультури, а також до самої лінгвокультурної спільноти. Лінгвокультурна ідентичність при цьому є єдністю колективного та індивідуального, які існують у постійному діалозі один з одним.

Колективна лінгвокультурна ідентичність – це багаторівнева ментально-лінгвальна динамічна система, що виникає як результат саморефлексії спільноти під час конструювання та подання її єдності як самобутнього цілого на основі культурних цінностей та за допомогою мови.

У лінгвокультурної ідентичності як модальності етнічної чи національної ідентичності, мова, культура, ментальність виступають у ролі основних інтегруючих ознак, тобто виконують провідну ідентифікуючу функцію. Лінгвокультурна модальність завжди є у всіх проявах ідентичності, саме тому будь-яка ідентичність – лінгвокультурна. Значимість вивчення лінгвокультурної ідентичності безперечно і актуальна, оскільки серйозних лінгвістичних досліджень такого плану практично немає ні у вітчизняній, ні у закордонній лінгвістиці.

Кожна культура, як відомо, формує свою унікальну систему цінностей, моделей поведінки та спілкування, способів мислення та діяльності. Яскравий приклад – самобутність англійської культури, що часто позначається в працях вчених, письменників і журналістів

терміном *Englishness* («англійськість»). При цьому широта та обсяг відповідного поняття настільки багатомірні та всеосяжні, що сьогодні його можна сміливо охарактеризувати як поняття високого ступеня абстракції. Незважаючи на чисельні дослідження феномена «англійськості», визначення даного поняття, хоча б у найзагальніших рисах, все ще не сформовано. Доказом цього ще раз є той факт, що в більшості сучасних тлумачних, лінгвокраїнознавчих та перекладних словників англійської мови словникова стаття *Englishness* відсутня, саме слово в мовленнєвому вживанні майже завжди скочує як напівлітературне, все ще зберігає контекстуально-розмовну прив'язку.

Безперервні дискусії з приводу «Найанглійські» (*Quintessences of Englishness*) [25] пов'язані як з невизначеністю поняття англійськості та її співвідношення з такими поняттями як «англійська культура», «англійська ідентичність», «англійський культурний світ», «англійська самосвідомість» «англійська самобутність» тощо, так і з кількістю і сутністю явищ, предметів, образів та їх ієрархію, що включаються до неї.

Подібна «всеосяжність» і невизначеність обсягу притаманні й іншому поняттю, що також використовується для позначення англійської самобутності – *English identity* («англійська ідентичність»), яка, у свою чергу, найчастіше модифікується такими термінами як «англійська національна ідентичність», «англійська етнічна ідентичність» та «англійська культурна ідентичність».

Інтерес до вивчення англійської ментальності (*English mind*) був значною мірою інспірований впливом Вольтера, його знаменитими *Lettres Philosophique*, опубліковані в 1734 році [9; 10]. Вольтер, звичайно ж, був не першим, хто звернув увагу на унікальність англійського способу мислення (*thinking*), способу життя та поведінки (*manners*) та політики (*policy*). Так, у XVII столітті з'явилася спостереження Жана де Лафонтена про те, що Англія – країна, де добре думається (*England was a country where one thinks*), що дало народження іншій відомій фразі Ш. Монтеск'є: «У Німеччині добре подорожувати, в Італії – тимчасово зупинитися, а в Англії – думати» (*One should travel in Germany, sojourn in Italy, and think in England*) [28, с. 74].

Слід зазначити особливу роль творів, завдяки яким, по суті, почалося скрупульозне вивчення англійського національного характеру в художній та документальній літературі: *England and the English* (E. Bulwer, 1833), *Journeys to England and Ireland* (1830, публіковано в 1953), *English Traits* (R. Emerson, 1856), *Notes on England* (H. Taine, 1860), *English Hours* (H. James, 1905). Книги А. Токвіля, Р. Емерсона та Г. Джеймса продовжили традицію літературного жанру дорожніх нотаток (*travel literature*), популярного у XVII та XVIII століттях [11].

Яскравими прикладами цього жанру в англійській літературі XX століття, що створюють портрети Англії та англійців, безсумнівно є дорожні нотатки Дж. Прістлі та Дж. Оруелла: *English Journey* (J. Priestly, 1934), *The Road to Wigan Pier* (G. Orwell, 1937). Образ англійців також розкривався в гумористичних та сатиричних творах англійських та зарубіжних авторів: *1066 And All That* (W. Sellar, R. Yeatman, 1930), *The English, Are They Human?* (G. Renier, 1931), *How to be an Alien* (G. Mikes, 1946), *The Amazing English* (R. Shahini, 1948), *England, Their England* (A. Macdonell, 1933). З особливою глибиною та достовірністю національний портрет англійців був описаний Дж. Оруеллом у його знаменитій книзі *The Lion and the Unicorn* (1941). Саме ці твори можна розглядати як «фундамент», на якому почали і продовжують будуватися міркування про англійський національний характер, англійськість та колективну англійську ідентичність в англомовному дискурсі.

Вивчення англійськості та англійської ідентичності гуманітаріями різних напрямків останнього півстоліття (1960–2014) здебільшого концентрується на діахронічному аспекті та стосується процесу ідентифікації в історичному зрізі. У цьому ракурсі аналізуються англосаксонські, тюдорівські, стюартівські, вікторіанські, георгіанські, едвардіанські риси, що впливали на англійську свідомість (M. Billing; B. Bradshaw; L. Brockliss; J. Campbell;

J. Clark; R. Colls; P. Dodd; E. Evans; J. Grieder; R. Helgerson, K. Tidrick, etc). Дослідження англійської ідентичності в діахронічному аспекті також фокусуються на виділенні ідентифікуючих характеристик, під впливом яких формувався образ англійської нації та/або етносу (S. Barezewski; B. Cottle; R. Davies; J. Giles; J. Gillingham; E. Hobsbawn; A. Murdock).

На тлі зазначених робіт виділяється фундаментальне дослідження відомого британського історика Пола Ленгфорда (Paul Langford) – *English Identified: Manners and Characters 1650–1850* (Paul Langford, 2001) [28]. На відміну від багатьох досліджень подібного плану, автор зосереджується не лише на самому процесі ідентифікації англійськості, скільки на його результаті – базових складових тогочасної англійськості, розглядаючи останню як колективний феномен і синтезуючи точки зору іноземців і самих англійців на цей предмет. Під англійськістю автор має на увазі ті риси національного життя, які розглядаються як типові або характерні як самими англійцями, так і іноземцями [28].

Велике значення для вивчення англійської ідентичності мають також літературознавчі дослідження, які розглядають питання, пов'язані з її формуванням та репрезентацією в англомовній художній літературі різних часів.

Окрім історичного погляду на особливості англійського національного характеру, англійської ментальності, англійської самобутності, сучасні вчені звертаються і до сьогоднішніх проблем англійськості та англійської ідентичності. Серед багатьох відомих робіт виділимо найбільш значущі: *English and Englishness* (M. Doyle, 1989); *Englishness and National Culture* (A. Easthope, 1999); *Citizenship and National Identity* (D. Miller, 2000); *Diana, Self-Interest, i British National Identity* (J. Taylor, 2000); *Making of English National Identity* (K. Kumar, 2003), *Albion: Origins of the English Imagination* (P. Ackroyd, 2002), *London. Biography* (P. Ackroyd, 2000), *The Lambs of London* (P. Ackroyd, 2004); *England, England* (J. Barnes, 1999); *Wise Children* (A. Carter, 1991); *Spies* (M. Frayn, 2002) та ін.

Інтерес власне лінгвістів до проблем англійського національного характеру, ментальності та свідомості, образу англійців відображено у нечисленних, але різноманітних концептологічних, лінгвокультурологічних, психолінгвістичних дослідженнях окремих складових цих феноменів. Так, серед «констант», «культурних домінант» / «етноспецифічних концептів», ключових «лінгвокультурних концептів», «етнокультурних констант» / «культурних концептів», символів англійської культури, представлених «культурними ключовими словами» (A. Wierzbicka), виділяються та досліджуються 'accuracy', 'right/wrong', 'reasonable', 'fairness' [2] 'gentleman', 'common sense', 'freedom', 'tradition', 'fair play', 'home', 'privacy', 'stiff upper lip', 'sense of humor', «приватність, пунктуальність, вміння жити», «чистота/бруд, слава», «закон», «стриманість, закритість, замкнутість» тощо.

Проте, комплексного лінгвокультурологічного дослідження сучасної англійської колективної ідентичності, особливостей її конструювання у визначальних для неї типах дискурсу в лінгвістиці досі не проводилося. І це не випадково – досі залишається дискусійною безліч питань як загальногуманітарного плану, так і спеціального лінгвістичного.

У сучасній науці такі поняття як «англійська ідентичність» (*English identity*), «англійська національна ідентичність» (*English national identity*), «англійська етнічна ідентичність» (*English ethnic identity*), англійськість (*Englishness*), англійська національна самосвідомість (*English national mentality*) використовуються як взаємозамінні.

Наприклад, в анотації до книги відомого британського соціолога К. Кумара *The Making of English National Identity* наголошується: "**Why is English national identity so enigmatic and so elusive? < > This book is a fascinating exploration of Englishness and what it means to be English**" [Making of English National Identity. Annotation 2003]. У першому розділі самої книги читаємо: "**To speak of English nationalism, or of English national identity is to use the language of flourishing branch of the social and political theory...**" [27, с. 5].

Сьогоднішнє поняття *English identity* – це не так національно-етнічний конструкт, що забезпечує тотожність спільності на основі географічних, генетичних, біологічних,

цивільно-правових, історичних, расових (етнічних) ідентифікуючих ознак (що пов'язано з поняттям «етносу» чи «нації»), скільки лінгвокультурний, заснований на мовній, ментальній і культурній єдності її членів.

З цієї точки зору сучасна англійська ідентичність *English identity* може бути визначена як «англійська колективна лінгвокультурна ідентичність». Це не стільки спільність знань і уявлень, втілених в образі Батьківщини та самих себе (англійців), скільки квінтесенція поєднання образу Англії та самих англійців (себе), образу інших (відмінних від англійців), а також образу Англії та англійців в очах інших у ціннісному та мовному вимірах. І якщо розглядати лінгвокультуру як «комплекс мовних одиниць, що заповнюють ціннісно-смысловий простір мови» [18] певного етнокультурного співтовариства, то англійську лінгвокультурну колективну ідентичність (*English identity*) можна гіпотетично представити як систему втілених у мові та нею створюваних кодів.

Предметом вивчення англійської колективної ідентичності як лінгвокультурологічної категорії мають стати мовні засоби та механізми інтеріоризації знань та уявлень, тобто культурної інформації про свою єдність як самобутнє ціле, вироблені англійською спільністю в рамках своєї культури.

Завданням вивчення англійської ідентичності є виділення та аналіз вербальних одиниць конструювання (організації, зберігання та передачі) ціннісно-смыслових доміант англійської лінгвокультурної спільноти, для членів якої англійська мова чітко визначена як рідна. Тому відповідь на запитання «Хто ми?» буде гіпотетично звучати приблизно так: «Ми – англійці, які володіють англійською мовою як рідною (мовна/лінгвістична ідентичність) і добровільно поділяємо цінності англійської культури (культурна ідентичність). Для нас ці цінності формуються за допомогою певних мовних одиниць, що сприяє формуванню англійської лінгвокультурної спільноти та допомагає категоризувати, співвідносити, відокремлювати нашу спільність від інших (лінгвокультурна ідентичність)» [12].

Перш ніж приступити до аналізу лінгвального втілення англійської ідентичності в англословному дискурсі, слід також пояснити, чому об'єктом нашого дослідження є англійська, а не британська ідентичність. Кореляція термінів *English identity* і *British identity*, так само як і термінів *Englishness* і *Britishness*, і власне *English* і *British* є фокусом численних дискусій, що досі не припиняються, у всіх галузях зарубіжного гуманітарного знання, що є ще однією проблемною галуззю дискурсу сучасної англійської ідентичності. І хоча кожен англієць є британцем, не кожен британець є англійцем (кельтські та англосаксонські витоки все ж відрізняються).

З розвитком та ускладненням життєвого простору людини класифікація об'єктів та явищ цього простору природно ускладнювалася, ускладнювалися і ментальні одиниці, які їх представляють – концепти. У лінгвістиці XXI століття можна чітко позначити три ракурси розгляду концепту, що сформувалися: лінгвокогнітивний, психолінгвістичний та лінгвокультурологічний (М. Полюжин; А. Приходько та ін.). Для нашого дослідження важливим є той факт, що значна частина дослідників підкреслюють зв'язок концепту з культурою етносу. Тобто, концепт – це ментальний конструкт, що відображається в уявленнях і знаннях, пов'язаний з етнічною культурою, що зберігається у національній пам'яті носіїв мови у вербально позначеному вигляді та визначає національну своєрідність картини світу.

А. Приходько виводить загальну типологію концептів, розбиваючи їх на типи та класи, і, зокрема, виділяючи розділ «Культурні константи: базові та символні концепти» [15, с. 158–161], де стверджує, що концепти – індикатори культури, а культура – середовище їхнього побутування. Серед них розрізняються *базові* (їжа, напої, помешкання, вбрання, специфіка міжособистісних відносин тощо) і *символьні* – концепти вищого рівня абстракції, природа яких розкривається в ієрархії «слово – образ – символ – сенс – концепт», тобто

передбачає асоціативне нашарування культурних смислів (конотацій) на основне (словникове) значення. До концептосимволів дослідник відносить різноманітні валоративно значущі ментальні утворення [Приходько, 2013, 161]. Наприклад, *Hyde park, Westminster Abbey, Robin Hood* та ін. При цьому зазначається, що «культурні константи становлять найбільший інтерес для концептології тому, що вони мають здатність квантувати відповідні культурно-семантичні простори» [15]. Заслугує на увагу більш детальна класифікація різних напрямків і підходів, представлена О. Мартинюк у її словнику основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики [7, с. 38–74].

Невипадково тому лінгвокультурний концепт, як «квант пережитого знання» привертає увагу чималої кількості дослідників, при тому, що осмислення концепту в рамках лінгвокогнітологічного та лінгвокультурологічного підходів відрізняються протилежними векторами: напрямком від індивідуального від культури до індивідуальної свідомості (лінгвокультурний концепт) [8].

Концепт – «потік культурного середовища у свідомості людини» [17] – розглядається як основна одиниця лінгвокультурології і описується як багатовимірне культурно-значуще соціопсихічне освіту в колективній свідомості, опредмечене в тій чи іншій мовній формі [18].

Лінгвокультурологічний підхід заснований на визнанні концепту етносоціокультурним фактом, відображеним у свідомості мовної особистості – індивіда, члена соціальної групи, представника етносу та людства. Лінгвокультурний концепт, таким чином, визначається як «ментальне утворення синтезуючого типу, яке прийшло на зміну уявленню, поняттю, значенню і включила їх у формі відповідних складових – понятійної, образної, ціннісної та значущої, кожна з яких співвідноситься по-своєму зі «знаковим» тілом «концепту» [4, с. 42]. Характерною рисою лінгвокультурного концепту є те, що він зберігається в пам'яті носіїв мови та займає відповідну нішу в національно-обумовленій концептосфері, що відображає культурний досвід, запас знань, умінь та навичок особистості та народу загалом [17]. Лінгвокультурний концепт – це результат концептуалізації, необхідної людині реалізації всіх аспектів його політичної, соціальної, релігійної та побутової життєдіяльності, у якій культура – тобто все те, що створила не природа, а людина – займає найважливішу позицію.

Більшість дослідників культурних концептів вказують на наявність серед них основоположних для досліджуваної культури. Їх називають «ключовими (слова-ключі, що закріплюють умові базові поняття духовного життя суспільства) константами», базовими, інваріантними, етноспецифічними [17] і т. ін.

До одного з ключових національно-культурних концептів, на нашу глибоку думку, належить і лінгвокультурний концепт *English Identity*, який є макроконцептом, адже є своєрідним когнітомером концептів, які складають це поняття. Для лінгвістичного дослідження як сама ментальна константа, так і мовна одиниця, що його номінує, становлять особливий інтерес через свою надінформативну і семантичну ємність і невизначеність, багатозначність і багатозначність [4].

Для адекватного розгляду подібних лінгвокультурних концептів вищого ступеня абстракції одних лише схем, фреймів, сценаріїв недостатньо: очевидна етнокультурна концентрація концептуальної семантики тут, на переконання, «когнітивними картинками» не описується.

Відтак, макроконцепт *English identity* має всі ознаки лінгвокультурного концепту, які виділяють дослідники: висока номінативна щільність (його семантика передається цілим рядом вербалізаторів), аксіологічність, складність (багатомірність та ієрархічність), включеність його імені в мережу асоціацій. Як і в будь-якому лінгвоконцепті вищого рівня, де відображаються уявлення про цінності, у його семантичному складі виділяються «понятійна, метафорично-образна, значуща та аксіологічна складові» [4]. Можна також стверджувати, що описуваний концепт гранично етнонімічний: у ньому відбиваються уявлення етносу про себе як носії певної культури та унікальних рис національного характеру.

Лінгвокультурний макроконцепт *English identity* – закріплена в культурі та втілена в мові ментальне утворення, що виражає у концентрованій формі цінності лінгвокультури та характер народу, безсумнівно відноситься до етноспецифічних концептів. До того ж, етномаркованість є одним із його базових ознак, що дає підстави розглядати його як одиницю національного менталітету, відмінного від ментальності як «загальної сукупності рис національного характеру» [4].

Концепт *English identity*, крім яскраво вираженої етнокультурного маркування, має ще один обов'язковий для будь-якого лінгвокультурного концепту (що відрізняє його від лінгвокогнітивного) базову ознаку – «поліапельованість» [7, с. 56], тобто він реалізується з допомогою низки мовних одиниць різного рівня. Як і все ідеальне, такий концепт потребує своєї матеріальної репрезентації за допомогою слів (лексем), словосполучень, фразеологізмів, речень, мікротекстів і навіть віршів. Так, концепт *The English*, що входить до структури лінгвокультурного макроконцепту *English identity*, можна висловити словом (*the English*), словосполученням (*the people of England*), мікротекстом (*The English at the best explained in terms of tea, roast beef and rain. A person is what he eats, drinks and gets pelted with.* Pierre Daninos) і віршем, який так і називається

'The English':

*The English are a funny bunch
All charm and manners and tea,
But cross them in their little games
And they'll crunch you like a flea.
They're all upper case and pronunciation
And croquet on the lawn,
But whether upper or lower, they know
Just where they, and you were born.
They ruled the seas, and ran the world,
And painted the empire pink,
But language does not conquer people,
It's the violence that makes you think.* Sherlock Gardens [Ledger, 2006, 4].

Зазначимо, що відносячи лінгвокультурний макроконцепт *English Identity* до когнітивного простору, ми цим підкреслюємо його ментальну сутність як інформаційної одиниці, що належить концептуальній системі. Під час аналізу концепту ми оперуємо вербальними репрезентантами ментальних сутностей, сукупність яких можна класифікувати як «лінгвістичний конструкт» [1; 3]. Фонд лінгвістичних конструктів лінгвокультурного гіперконцепту *English identity* – це відображена в мові ціннісна картина не лише «своїх» та «чужих», а й картини світу загалом. Ментальні сутності, що стоять за конструктами, представлені концептами, сукупність яких утворює концептуальну систему, що має свої закономірності організації – лінгвокультурний гіперконцепт *English Identity*. У цій системі макроконцепти вищого рівня абстракції (*England*, *The English*, *Englishness*, etc) не тільки модифікуються самі, збагачуючись новими характеристиками, а й у результаті дискурсивного розгортання генерують розвиток нових концептів нижчого ступеня абстракції.

Лінгвістичний конструкт такого макроконцепту виступає квінтесенцією цінностей, норм, оцінок та установок англійської лінгвокультури, він «об'єктивує поняття, що експлікують аксіологічну складову етнолінгвокультури» [18].

Отже, у семіотичному плані структура лінгвокультурного макроконцепту *English identity* різноманітна та багатозарова. Використовуючи прототипний підхід до категоризації суб'єкта пізнання (А. Вежбицька; Дж. Лакофф; Е. Рош; Дж. Тейлор та ін.), а також ідею С. Воркачова про те, що в основу типології лінгвокультурних концептів може бути покладено рівень абстракції їхніх імен [4], виділені нами в результаті дослідження ментальні утворення, які так чи інакше конструюють англійську колективну ідентичність, з великою

часткою умовності можна розташувати на кількох рівнях, виходячи з різниці в ступенях інформаційної насиченості їх імен.

Отже, до структури макроконцепту можна віднести такі концепти: *Englishness, the English (English people), English culture*. Сюди ж доцільно включити концепти *Britain, the British (Brits, Britons)*, але тільки в тих випадках, коли їхні мовні репрезентанти використовувалися для ідентифікації англійськості, оскільки політична коректність, особливо у творах американських авторів, зобов'язує останні вживати ці лексеми.

Лінгвоконцепти-абстракції цього рівня, що вербуються однойменними номінантами та їх дискурсивними варіативами, становлять ядро семантичної галузі лінгвокультурного макроконцепту *English identity*.

Базисний рівень поєднує концепти з високим ступенем інформаційної насиченості, які містять конкретніші концептуальні ознаки функціональної та описової спрямованості. Концепти базисного рівня конкретизують, розкривають або коментують інформацію, закладену в одиницях суперординатного рівня.

До них відносяться: за гендерною та віковою конкретизацією – *Englishman, English woman, English children, English girls, English boys*; за класовою конкретизацією – *English aristocracy, English upper/middle/working classes, English gentry*; за професійною конкретизацією – *English reporters, English journalists, English legislators, English politicians, English businessmen*; за сімейним станом – *English parents, English husbands, English wives*. Тут же розташовуємо концепти *English character, English mentality, English (national) mood, English life, English press (tabloids, newspapers, magazines), English countryside (villages), English houses (homes), English youth culture, English schools, English weather (climate), English politics, English literature, English language, English music, English pubs, English weddings, etc.* Цей великий список залишається відкритим, згадані лише найчастіші об'єктиватори англійської колективної ідентичності у досліджуваних творах, написаних як англійцями, і іноземцями.

До субординатного рівня відносимо субконцепти, вербалізатори яких багаторазово повторені в дискурсі як концептуальні ознаки і якості суперординатних і базисних концептів, розкривають і конкретизують зміст останніх, наприклад: *The English* (ім'я суперординатного концепту) *are often admired for our courtesy* (вербалізатор концептуальної ознаки) *but condemned for our reserve, which is seen as arrogant, cold and unfriendly... but the English courtesy* (ім'я субординатного концепту) *seems to be almost entirely the matter of form, of obedience to a set of rules rather than expression of genuine concern* (концептуальні ознаки субординатного концепту) [1].

На субординатному рівні розташовані такі концепти як *English stoicism, English patience, English modest, English moderation, English tolerance, English eccentricity, English humour* та багато інших, серед яких виділяються ключові, домінантні, які уксплікують план змісту концептів базисного та суперординатного рівнів і, відповідно, всього лінгвокультурного макроконцепту *English identity*, відображаючи таким чином план змісту англійської колективної ідентичності як когнітивно-дискурсивної категорії та феномена суб'єктивної реальності.

Лінгвокультурний гіперконцепт *English Identity*, таким чином, розглядається нами як похідна багатовимірною інформаційною структурою, що виникла в результаті генези та поєднання ряду взаємодоповнюючих концептів, що мають різний статус у її ієрархії. Це багатогранна, багаторівнева та відкрита концептуальна система, що є одиницею лінгвокультурного простору англійської спільноти і має широке поле вербальних репрезентантів.

Виділяючи лінгвокультурні концепти, дослідники виходять, здебільшого, їх частотності у просторі різних видів комунікативної діяльності. Для самого простору вербалізації найчастіше використовується термін «дискурс» і дискурсивний аналіз є продуктивним методом для дослідження «ідентичності» як одного з основних лінгвокультурних концептів.

Домінування в сучасній лінгвістиці когнітивно-дискурсивної та активізація синергетичної парадигм диктують нові дослідні підходи до мови та її «текстово-дискурсивних продуктів» [16, с. 10].

Аналіз дискурсу, знаковим посередником якого є текст, є продуктивним методом для дослідження ідентичності як концептуальної структури, що несе значну культурно-ціннісну інформацію.

У сучасній лінгвістиці робляться нечисленні спроби дослідити вплив «дискурсивних практик» на ідентичність спільності та роль різних типів дискурсу у формуванні колективної ідентичності. Так, наприклад, у концепції Г. Яворської [21] висувається припущення, що усвідомлення себе як спільності, відмінної від інших, здійснюється за допомогою засвоєння певних дискурсивних способів, а функціонування ідентичності супроводжується ідентифікаційними актами з використанням вербальних засобів.

Ідентичність можна вивчати в типах дискурсу, пов'язаних з жанрами та/або соціокультурними характеристиками спільності. Відповідно, виділяються художній, науковий, політичний, академічний дискурси ідентичності [21]. Опис ідентичності як когнітивно-дискурсивного феномена методологічно доцільно насамперед базуватись на визначенні самого поняття «дискурс». Безумовно, дефініцій є безліч, адже існують різноманітні підходи до розуміння власне поняття дискурсу. Серед них можна виділити чотири вектори – комунікативний (функціональний) підхід, структурно-синтаксичний, структурно-стилістичний та соціально-прагматичний.

Звертаючись до комунікативного підходу, дискурс розуміється як вербальне спілкування, як діалог, як тип діалогічного висловлювання. Структурно-синтаксичний підхід дозволяє розглядати дискурс як фрагмент тексту, більший за рівень речення. Відтак, два і більше речення, які перебувають у смисловому зв'язку одне з одним, можуть називатися дискурсом. Прихильники структурно-стилістичного підходу розуміють дискурс як нетекстову організацію розмовної мови, що характеризується нечітким розмежуванням на частини, панування асоціативних зв'язків, ситуативністю, спонтанністю, стилістичною специфікою. Нарешті, трактування дискурсу з соціально-прагматичних позицій дозволяє говорити про дискурс як текст, занурений у ситуацію спілкування або як ідеологічно чи соціально обмежений тип висловлювання.

Звертаючи увагу на вищезазначені підходи варто розуміти, що природа дискурсу багатогранна: одна його сторона звернена до прагматики, до типових ситуацій спілкування, інша – до процесів, що відбуваються в свідомості учасників спілкування і віддзеркалення їх свідомості, третя – до власне тексту.

Досліджуючи питання типології дискурсу, українські лінгвісти І. Шевченко та О. Морозова [20] пропонують такі критерії розрізнення типів і підтипів дискурсу:

- 1) за формою: усний і письмовий;
- 2) за видом мовлення: монологічний або діалогічний;
- 3) за адресатним спрямуванням: інституційний і персональний (буттєвий);
- 4) за умов різних настанов і комунікативних принципів: аргументативний, конфліктний та гармонійний дискурси;
- 5) за соціально-ситуативним параметром: політичний, адміністративний, юридичний, військовий, релігійний, медичний, діловий, рекламний, педагогічний, спортивний, науковий, електронний (інтернет-дискурс), медійний дискурс (засобів масової інформації) тощо;
- 6) за різноманітними характеристиками адресанта і адресата: соціально-демографічний критерій (дитячий, підлітковий дискурси та дискурс людей похилого віку, дискурс жіночий і чоловічий, дискурс мешканців міста й села); соціально-професійний критерій (дискурс моряків, будівельників, шахтарів); соціально-політичний критерій (дискурс комуністів, демократів);

7) за функціональною та інформативною складовими: спілкування інформативне (емотивний, оцінний, директивний дискурси) та фатичне;

8) за критерієм формальності та змістовності у функціонально-стильовому аспекті відповідно до жанрів і реєстрів мовлення: художній, публіцистичний, науковий, офіційний та неофіційний [20, с. 233–236].

У кожному із виокремлених типів дискурсу відбувається віддзеркалення особливостей культурно-національної ментальності його носіїв через одиниці, які мають «культурно-значущий зміст» або «культурно-значущу інформацію». Ці одиниці в свою чергу слугують лінгвокультурними кодами, що формують культурний простір певної спільноти та вирізняє її з-поміж інших.

Висновки. Отже, сучасна лінгвокультурологія визначається як галузь мовознавства інтеграційного характеру, що вивчає мову як феномен культури та культуру як феномен, створений мовою, у тісному взаємозв'язку з індивідуальною і колективною свідомостями. Інтегративний характер лінгвокультурології, яка сформувався на досягненнях психології, культурології, психолінгвістики, етнопсихолінгвістики, соціолінгвістики, когнітивної лінгвістики, лінгвокраїнознавства, лінгвосинергетики та інших наук, дозволяє найбільш повно описати національну, культурну ідентичність як складний продукт. Кожна конкретна культура існує в нерозривній взаємодії двох форм її буття – об'єктивної та суб'єктивної, що забезпечує її ідентичність і, отже, самозбереження та самобутність за всіх змін у нормативно-ціннісній та смисловій сферах.

Розширення взаємодії культур і народів робить надзвичайно актуальним питання про культурну самобутність, культурні відмінності та культурну ідентичність спільноти, що отримує своє вираження через мову. Отже, лінгвокультурна специфіка дослідження концентрується навколо виявлення за допомогою мовних одиниць базових культурних цінностей та опозицій культури, закріплених у мові (словник) і які проявляються в дискурсі, а також уявлень про окультурені людиною сфери (просторову, часову, діяльнісну тощо) та найдавніших уявлень, що співвідносяться з культурними архетипами. Лінгвокультурна специфіка представлена кодами – лінгвокультурними концептами, які увібрали у себе особливості менталітету етносу, віддзеркалюють культурний розвиток нації, виражаються мовними засобами конкретної мови й характеризуються досить складною змістовою організацією та структурою. Для англomовної культури, власне для англійської типовими є лінгвокультурні концепти на позначення англійськості, англійської ідентичності і дотичних до них концептів, які вирізняють культуру і створюють той специфічний ментальний макроконструкт, який дозволяє формувати думку про носіїв мови, про представників етносу. Ці концепти експлікуються у різноманітних типах дискурсу, адже так чи інакше віддзеркалюють особливості менталітету, світобачення, побуту, устрою та ін. аспектів представників англійської нації.

Список використаних джерел:

1. Андрейчук Н. І. *Семіотика лінгвокультурного простору Англії кінця XV – початку XVII століття* : монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. 280 с.
2. Бацевич Ф. С. *Основи комунікативної лінгвістики*. Київ : Академія, 2004. 344 с.
3. Бессонова О. Л. Вербалізація концепту ХАРАКТЕР образними найменуваннями особи в англійській мові. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2010. № 897. С. 11–18.
4. Воркачев С. Г. Знаковая сущность лингвокультурного. *Человек. Язык. Культура : сб. науч. статей, посв. 60-летнему юбилею проф. В. И. Карасика в 2 ч.* Киев : Изд. дом Д. Бураго, 2013. Изд. 2-ое, испр. Часть I. С. 39–47.
5. *Енциклопедія сучасної України / Encyclopedia of modern Ukraine*. URL: <https://esu.com.ua/article-555094>
6. Загнітко А. П. *Лінгвокультурологія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. 3-є вид., перероб. і доп. Вінниця : ДонНУ імені Василя Стуса, 2017. 287 с.
7. Мартынюк А. П. Опыт модульного моделирования концепта (на примере концепта celebrity/ знаменитость, актуализированного в англоязычном газетном дискурсе). *Когниция, коммуникация, дискурс*. 2010. № 1. С. 93–100.

8. Мартинюк А. П. Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики. Харків : Видавництво ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. 194 с.
9. Матузкова Е. П. Актуалізація поняття «ідентичність» в соціогуманитарному знанні ХХ века. *Мова. Науково-теоретичний часопис з мовознавства*. Одеса : Астропринт, 2012. Вип. 18. С. 10–13.
10. Матузкова Е. П. Актуальность исследования идентичности в современном научном знании. *Записки з ономастики. Opera in onomastica: збірник наукових праць*. Одеса : Астропринт, 2012. Вип. 15. С. 91–98.
11. Матузкова Е. П. Английская самобытность как объект исследования. *Записки з романо-германської філології* / ред. Г. М. Колегаєва. Одеський національний університет імені І. Мечникова : факультет романо-германської філології. Одеса : КП ОМД, 2013. Вип. 2 (31). С. 80–86.
12. Матузкова Е. П. Идентичность в лингвокультурологии XXI века: на подступах к изучению. *Записки з романо-германської філології* / ред. Г. М. Колегаєва. Одеський національний університет імені І. Мечникова : факультет романо-германської філології. Одеса : КП ОМД, 2012. Вип. 2 (29). С. 102–110.
13. Матузкова Е. П. Идентичность в свете прагматической научной парадигмы. *Збірник наукових праць Всеукраїнської наукової конференції «Сучасна германістика: теорія і практика»*. Дніпропетровськ, 2012. С. 80–81.
14. Почепцов Г. Г. (мол.). Теорія комунікації. Київ : Наукова думка, 1996. 175 с.
15. Приходько А. М. Концепти і концептосфери в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя : Прем'єр, 2008. 332 с.
16. Селіванова О. О. Світ свідомості в мові. Мир сознания в языке. Монографічне видання. Черкаси : Ю. Чабаненко, 2012. 488 с.
17. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава : Довкілля-К, 2008. 712 с.
18. Черниш Н. Мова та ідентичність у сучасному світі. *Мова і суспільство* / гол. ред. Г. Мацюк. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2012. № 3. С. 13–22.
19. Шарманова Н. М. Етнолінгвістика : навч. посіб. для студентів факультету української філології / за ред. Ж. В. Колоїз. Кривий Ріг : НПП АСТЕРІКС, 2015. 192 с.
20. Шевченко Г. С., Морозова О. І. Проблеми типології дискурсу. *Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен* : кол. монографія / за заг. ред. І. С. Шевченко. Харків : Константа, 2005. С. 233–236.
21. Яворська Г. М. Лінгвістика в дослідженні міждисциплінарних об'єктів (до аналізу колективних ідентичностей). *Мова. Людина. Світ. До 70-річчя професора М. Кочергана* : зб. наук. статей. Вид. центр КНЛУ, 2006. С. 46–59.
22. Altarriba J. (Ed.). *Cognition and culture: A cross-cultural approach to cognitive psychology*. Amsterdam, Netherlands : NorthHolland / Elsevier Science Publishers, 1993. 405 p.
23. Assmann J. *Das Kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. Verlag Beck Munchen, 2000. 344 p.
24. Barker C. *Cultural Studies. Theory and Practice*. SAGE Publications, London-Thousand Oaks – New Delhi, 2003. 484 p.
25. Barnes J. *England, England*. Picador, 1999. 266 p.
26. Doyle B. *English and Englishness*. L., NY : Routledge, 1989. 177 p.
27. Kumar K. *The Making of English National Identity*. Cambridge University Press, 2003. 367 p.
28. Langford P. *Englishness Identified. Manners and Characters 1650–1850*. Oxford : OUP, 2001. 389 p.
29. Matsumoto D. *Culture and Psychology. People around the World*. Wadsworth, Thomson Learning, 2000. 570 p.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-304-3-5>

НЕЛІТЕРНІ ДІАКРИТИЧНІ ЗНАКИ У ФРАНКОМОВНОМУ МАНУСКРИПТІ XVIII СТОЛІТТЯ (ГРАФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ)

Наталія ІВАНОВА

кандидат філологічних наук, доцент

Національний університет «Одеська юридична академія»

nat-iva@ukr.net

Вступ. XVIII століття включає епоху Просвітництва (друга половина XVII століття – кінець XVIII століття), період Французької революції (1789–1799). За періодизацією системи французької орфографії, що була розроблена С. Пірон [48], XVIII століття є тим періодом, якому передували майже два сторіччя обговорення літер алфавіту та їхньої реалізації незалежними інтелектуалами і філософами та який закінчується безпосередньо перед публікацією Словника Французької Академії у 1694 році [21; 22]. Наступний період – академічний (*La période de l'Académie*) – розмежований двома (першим та шостим) виданнями Словника Французької Академії 1694 [21; 22] і 1835 [31; 32] років. Саме у рамках цього періоду у 1759 році, між третім (1740) [25; 26] та четвертим (1762) [27; 28] виданнями Словника Французької Академії, які передбачають суттєві орфографічні оновлення, був написаний досліджуваний текст. Вивчення графічних особливостей рукопису 1759 року визначить засоби стандартизації французького правопису того часу.

“Herbier Medical contenant vingt et une classes de plantes usuelles dont on fait le plus frequemment usage dans la pratique de la Medecine Rangées selon les vertus qui leur sont les plus generalmente reconnues” 1759 (далі – *“Herbier Medical (1759)”*) [39] є особливою багатофункціональною культурологічною системою [2, с. 75] – гербарною колекцією та медичним трактатом, що за соціальними функціями спрямовують лікування загальновідомими травами різних захворювань людини.

Актуальність нашої роботи зумовлена відсутністю досліджень, присвячених аналізу особливостей нелітерних діакритичних знаків графічної системи цієї французької рукописної пам'ятки XVIII століття, джерела багаточислової та багатовимірної інформації, що потребує ґрунтовного опрацювання та уваги в контексті розробки системного наукового підходу до опису рукописних матеріалів з метою їхнього збереження для майбутніх поколінь.

Відтак **мета** роботи полягає у визначенні специфіки функціонування нелітерних діакритичних знаків французької орфографії, їх ролі у продукуванні франкомовного рукописного наукового тексту 1759 року, який є формою вираження авторської свідомості. Зазначена мета передбачає виконання таких **завдань**: виявити у тексті манускрипту (254 сторінки) та розшифрувати графічні засоби, що складають систему нелітерних діакритичних графічних знаків французької мови; здійснити інвентаризацію досліджуваних одиниць; висвітлити своєрідність їхнього (орфо)графічного відображення у франкомовному манускрипті-гербарії XVIII століття; описати випадки використання/невикористання нелітерних діакритичних графічних знаків у тексті *“Herbier Medical (1759)”*; окреслити варіативні особливості вживання нелітерних діакритичних графічних знаків французької орфографії, що використовуються у тексті.

Об'єктом розгляду є нелітерні діакритичні знаки графічної системи французької мови як емблема сучасної орфографії (*emblème de l'orthographe moderne*) [47, с. 2].

Предмет вивчення становить своєрідність функціонування нелітерних діакритичних знаків у франкомовному фаховому рукописному тексті, датованому XVIII століттям.

Матеріалом дослідження слугує 151 лексична одиниця, що містить нелітерні діакритичні знаки, вилучені методом суцільної вибірки з франкомовної писемної пам'ятки XVIII століття *“Herbier Medical (1759)”* загальним обсягом 254 сторінки.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що вперше у вітчизняній філології на матеріалі франкомовного манускрипту XVIII століття *“Herbier Medical (1759)”* системно описано та упорядковано графічні особливості функціонування нелітерних діакритичних знаків, що дасть змогу оцінити ступінь поширення та засвоєння орфографічних стандартів, розроблених та імплементованих саме у той період.

Досліджуваний рукопис, що потребує ретельного догляду та умов зберігання, знаходиться у Гербарії Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (Наукова бібліотека, Фонд стародруків); у вересні 2004 року за своєю давниною та самобутністю він був занесений до Державного реєстру наукових об'єктів, котрі становлять національне надбання України [1]. Проте на сьогодні лишається незвіданим, коли та у який спосіб цей манускрипт, виготовлений у вигляді книжки, віднайшов своє місце у гербарному фонді ОНУ імені І. І. Мечникова; принаймні, документальних підтверджень не було знайдено, він не був заінвентаризований та занесений до каталогу бібліотеки та гербарію.

Величезна заслуга першої каталогізації *“Herbier Medical (1759)”* належить науковому куратору Гербарію канд. біол. наук, доц. С. Г. Коваленко, яка у 1955 році під час студентської практики випадково виявила цю пам'ятку старовини у гербарному фонді університету. На той час до використання новітніх технологій оригінальний текст можна було тільки позверховно перебігати очима, тому що чорнило, яким написано текст, було дуже густим і проявлялося на іншій сторінці. Саме тому це унікальне зібрання 1759 року залишалось поза увагою спеціалістів до початку XXI століття, коли завдяки технологічним змінам сучасності, після ретельного сканування *“Herbier Medical (1759)”* було забезпечено, стимульовано та каталізовано його найдетальніше прочитання.

Станом на сьогодні *“Herbier Medical (1759)”* зацифрований і представлений у вигляді електронної версії на сайті наукової бібліотеки Одеського національного університету імені І. І. Мечникова у фонді рідкісних видань та стародруків, що, без сумніву, спонукатиме до проведення нових наукових досліджень з погляду різних дисциплін, оскільки дозволяє без будь-яких ускладнень ознайомитися й вивчити текст з науковою метою.

Досліджуваний текст не був ані виданий, ані перекладений у XVIII–XXI ст. Першими до аналізованого джерела (з метою зробити його доступним для фахівців) зверталися лише одеські вчені-ботаніки зберігачі Гербарію Т. В. Васильєва, Е. Ю. Бондаренко, Г. А. Бальчева, О. С. Мурашко, В. В. Немерцалов під керівництвом ініціаторки цієї подвигницької справи С. Г. Коваленко, які зробили великий внесок у його розпізнавання [7; 8; 11]. Вони окреслили район здійснених гербарних зборів рослин (південь Франції, Середземноморське узбережжя), і зазначили найбільшу історичну цінність і унікальність цієї незрівняної пам'ятки старовини. За даними перших дослідників [7], загалом *“Herbier Medical (1759)”* нараховує 295 екземплярів спорових і насінних рослин. Значно ускладнює ідентифікацію рослин те, що не всі вони представлені гербаризованими повністю, найчастіше – окремими частинами, іноді кількома листками.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на загальнонаціональне значення унікальної пам'ятки, розглядаючи цей рукопис як історичне свідчення, своєрідний літопис ботанічної науки, літературну пам'ятку та мовний документ, ми започаткували дослідження лінгвістичних особливостей *“Herbier Medical (1759)”*. Авторський стиль викладу, класифікація та назви рослин, їхні зображення, почерк, навіть кожна ремарка та виправлення – все це існує, інформує, благовістить, вікує майже три століття, дає підстави аналізувати і інтерпретувати.

Першим етапом декодування досліджуваного писемного джерела було його втілення сучасною французькою мовою, а саме, за думкою дослідників манускриптів XV століття Мішеля Гуайєна та Франсуази Гішар-Тессон, переклад до перекладу *“traduction de traduction”*, трансмісія рукописного тексту (*“transmission du texte”*) до сучасності [38, с. 174]. Детальні скрупульозні графічні відтворення рукописного тексту дозволили його

трансмисувати з максимальним наближенням до особливостей оригіналу, транспонуючи написані писемністю XVIII століття літери сучасними. Трансмисований текст надав підстави для подальших досліджень.

Далі нами було проаналізовано загальні каліграфічні особливості літер рукопису [40] та з'ясовано основні механізми декодування гемінантів у манускрипті [4], описано своєрідність перекладу українською досліджуваного джерела [5], зосереджено увагу (у співавторстві з О. А. Тарасовою) на особливостях перекладу цього рукопису з урахуванням понять когезія, когерентність та тематична прогресія [6], проведено дослідження (у співавторстві з Т. В. Пахалковою-Соїч та О. Я. Присяжнюк) [41] структури даного франкомовного наукового тексту XVIII ст., що дозволило, розглянувши основні логіко-сміслові перманентні та волатильні компоненти "*Herbier Medical (1759)*", описати його структурно-композиційну модель за онтологічними та функціональними ознаками. Останнє наше дослідження надало вичерпну картину використання у досліджуваному манускрипті одного з найуживаніших нелітерних знаків французької орфографії на рівні пунктуації слова (апостроф) [3].

"*Herbier Medical (1759)*" являє собою монохромний манускрипт, виконаний на папері 39 × 25, загальним обсягом 254 сторінки, де сторінки суцільного розділеного на слова тексту (загальною кількістю 31) чергуються з гербарними аркушами (загальною кількістю 223). Обидві частини досліджуваного тексту написані однією рукою, почерком із достатньо високим ступенем каліграфічності. Рукопис відрізняється гарною схоронністю й чудовим акуратним оформленням. Картон обкладинки є виконаним в поліхромному рішенні: сірі кольори поєднуються з багатьма світлими та темними відтінками коричневого. Прикметною рисою манускрипту є те, що на титульній сторінці міститься його назва, однак ім'я автора відсутнє. Сподіваємось, що майбутні дослідження дозволять вирішити питання авторства. В оригіналі "*Herbier Medical (1759)*" існує авторська пагінація за допомогою арабських цифр лише до десятої сторінки; з метою оптимізувати та полегшити подальшу роботу з цією рукописною пам'яткою, у бібліографічних посиланнях ми зазначаємо сторінки за електронною версією.

Ретельно виконаний заголовок, що є ключовим компонентом чітко впорядкованої структури "*Herbier Medical (1759)*", відображає у концентрованому вигляді як головну ідею, так і подальший розвиток твору та підкреслює складність природи твору, вказуючи на жанрово-стильову особливість досліджуваної праці.

Основний текст складається з двох частин: вступної та головної. Вступна частина, яка передує опису лікувальних властивостей рослин, містить 9 сторінок. Кількість рядків, що розміщено на сторінці, не є константною (від 8 до 27). Привертає увагу оформлення гербарних аркушів: засушені рослини розміщено ретельно, обережно підклеєно паперовими смужками; безпосередньо біля загербаризованої рослини автором вказано її назву французькою та в деяких випадках латинською мовами; проте не прикріплено традиційну гербарну етикетку з інформацією про рід, вид, місцезнаходження, місце зростання, дату збору, прізвище та ім'я колектора. Відчувається нестача переліків лікарських рослин (загального та/або за розділами) та післямови. Малюнки взагалі не існують. На полях і краях сторінок не містяться нашарування вторинного тексту: жодних коментувань основного тексту, написів, позначень, маркувальних знаків, ремарок, дописок, позначок, печаток, штемпелів тощо, які допомогли би вирішити питання авторства однієї з найцінніших та найдавніших університетських гербарних колекцій. На сьогодні загадка так і залишається втаємниченою. Здійснений опис дозволив нам зробити припущення, що текст "*Herbier Medical (1759)*" не є завершеним та/або повним.

Зокрема, пропонований нами до розгляду текст рукописного медико-ботанічного гербарію XVIII століття є настільки цікавим історії графічної лінгвістики французької мови, що потребує аналізу багатьох графічних особливостей "*Herbier Medical (1759)*" з огляду на історичну перспективу. Теоретичні та/або практичні аспекти проблеми нелітерних

графічних знаків у виданих у типографії та рукописних франкомовних текстах висвітлювалися у роботах Г. Г. Крючкова, Л. Л. Макарук, Л. В. Сидельникової, О. В. Станіслав, О. І. Чередниченко, Н. Андріо-Ре, С. Баддлей, А. Бароні, Б. Бодіньє, А. Боннара, Ф. Гішар-Тессон, М. Гуайена, Ф. Делоффра, К. Додан, І. Казаль, Н. Каташ, Р. Латюйера, А. Лорансо, П. Мейера, М.-А. Паво, Г. Парусса, Ж.-К. Пелла, Ч. Піньятеллі, С. Пірон, М. Саккена, Ж.-П. Сегена, Д. Сікотт, Р. Трашлера, М. Турньє, К. Швейцер та інших.

Нелітерними діакритичними графічними знаками французької орфографії, тобто такими, що беруть участь в оформленні букви та змінюють її звучання, вважаються акут (*accent aigu*), гравіс (*accent grave*), циркумфлекс (*accent circonflexe*), седій (*cedille*), трема (*tréma*) [12, с. 36]. Основна функція цих нелітерних діакритичних графічних знаків французької орфографії фонологічна [12, с. 36].

За структурою акут, гравіс, седій можна вважати однокомпонентними знаками, трема та циркумфлекс – двокомпонентними. Акут і гравіс відтворюються як різнонаправлені похилі лінії, седій можна зобразити за допомогою вигнутого штриха (із заокругленням). Трема образується з двох однакових крапок, розташованих горизонтально над літерою з верхнього краю рядка; циркумфлекс об'єднує акут та гравіс. Усі досліджувані одиниці не займають рядок повністю. За місцем розташування, акут, гравіс, циркумфлекс, трема є надрядковими знаками або, за термінологією Г. Г. Крючкова, супраграфемами; седій є єдиним підрядковим знаком, або, за термінологією Г. Г. Крючкова, субграфемою [10, с. 12].

Перші accents з'явилися в XVI столітті, однак їх використання стало стандартизованим лише в кінці XVIII століття [47, с. 2], оскільки, у першій третині XVI століття, за думкою С. Баддлей, остаточних умов використання діакритичних знаків ще не було досягнуто [13, с. 25]. Розвиток трьох accents дає змогу зняти діакритичні літери (*tête, côte, pâte; détruire, étendre; après, succès*) [47, с. 8].

Акценти у французькій мові є складним явищем, фізичні параметри якого (висота, тривалість, інтенсивність) часом важко відокремити, зрозуміти, спостерігати й описати. Особливо стосується того періоду, коли граматикам (та авторам) доводилося покладатися виключно на своє чуттєве сприйняття, а не на інструменти експериментальної фонетики, що з'явилися на початку XX століття [55].

Як відомо, у 1529 році друкар-книготорговець Жоффрау Торі (Geoffroy Tory), різнобічно обдарована людина, висловлюючи бажання упорядкувати французьку мову, пропонує деякі покращення її правопису. Деякі з цих пропозицій натхнені вже зробленими інноваціями. Жоффрау Торі ввів седій (*cedille*) у 1531 році, апостроф у 1533 році (вже використовувався в оригінальній орфографічній системі Жака Дюбуа д'Ам'єна, прозв. Сільвіус (Jacques Dubois d'Amiens, dit Sylvius) ще в 1531 р.) та акут (*accent aigu*) на кінцевому -é (епізодично використовувався Робертом Естьєном (Robert Estienne) з 1530 року). У 1530 році англієць Джон Палсгрейв (John Palsgrave) опублікував об'ємну працю "*L'ESCLARCISSMENT DE LA LANGUE FRANÇOYSE*", яку називають першою функціональною граматику французької мови. Автор часто згадує про складну орфографію французької мови, особливо з точки зору фоно-графічного зв'язку. Палсгрейв використовує *accent aigu* з метою розрізняти омографи (не омофони) типу *aveugle/aveuglé*, що не дозволяв звичайний правопис того часу. Використання *accent aigu* на *é* з розрізнявальною функцією було успішним. З іншого боку, він також іноді використовує трема (*tréma*), однак використання його буде внедрено пізніше. У 1531 року була надрукована перша у Франції граMATика французької мови "*In linguam gallicam Isagoge*" («Вступ до французької мови»), автор якої Жак Дюбуа д'Ам'єн, прозв. Сільвіус (Jacques Dubois d'Amiens, dit Sylvius). Праця Сільвіуса сприяла введенню у застосування певної кількості діакритиків і допоміжних знаків, деякі з яких залишилися: апостроф (у його сучасній функції), *accent aigu* для позначення закритої вимови, *tréma*, що позначає паузу або проміжок, *i*, певним чином, седій (хоча «гачок»

у цьому випадку розміщений над с). Інші, наприклад, accent grave для німого е, мали тимчасовий успіх [13, с. 25–27].

Перш ніж надати опис нелітерних діакритичних графічних знаків у “*Herbier Medical (1759)*”, ми маємо зупинитися на загальному аналізі словникових статей із заголовним словом ACCENT, що наводить найавторитетніше видання XVIII століття Словник Французької Академії (Dictionnaire de l’Académie française).

У першому виданні Словника Французької Академії (1694) ACCENT пояснюється як зміна голосу та манера вимовляти (у т. ч. поетично). Іноді це слово сприймають як певний тон, який позначає намір людини і надає його словам значення, відмінне від того, яке вони мають природно. Крім того, ACCENT також означає невеликий знак, який ставиться на склад, щоб позначити іншу вимову або різну природу слова. У поясненні наведено (із графічним зображенням) три знака: *accent aigu* (´), *accent grave* (`), *accent circonflexe* (^). *Accent aigu* ставлять на закриті *é*, наприклад, у словах *beauté, donné*. Розміщують *accent grave* над прислівником місця *là*, щоб відрізнити його від займенника жіночого роду *la*. *Accent circonflexe* ставиться на слова, з яких вилучено літеру, наприклад, як у слові *âge*, яке раніше писалося *aage* [21, с. 6].

У другому виданні Словника Французької Академії (1718) до цього пояснення додається, що *accent aigu* ставиться на *é*, щоб позначити, що це не е німий, а *é* закритий, і що його потрібно вимовляти, як у словах *santé, charité* [23, с. 11].

Третє видання Словника Французької Академії (1740) не містить ніяких змін [25, с. 11], але у наступному виданні (1762) [27, с. 12] додатково наголошено, що *Accent grave* ставиться на *è*, щоб підкреслити його відкритість (наприклад, *procès, succès*), та *Accent circonflexe* ставиться на довгі склади, як у словах *âge, tête, gîte, côte, flûte*.

У п'ятому виданні Словника Французької Академії (1798) доповнюється приклад вживання *accent grave*, що має бути присутнім на прислівнику *où*, щоб відрізнити його від сполучника *ou* [29, с. 11].

Більш детальніший опис діакритичних знаків буде здійснений у шостому виданні Словника Французької Академії (1835), де додається також один приклад використання *accent grave* з прийменником *à*, з метою відрізнити його від індикативу третьої особи однини теперішнього часу дієслова *avoir*, та більш конкретизується використання *accent circonflexe*: по-перше, з довгими голосними, де це вказує на видалення голосної (*Âge – Aage, rôle – roole*), або вказівкою на супресію s: *Tête (Teste), gîte (giste), côte (coste), flûte (fluste)* [31, с. 15].

Видання Словника Французької Академії 1878 та 1935 рр. віддзеркалюють попередню дефініцію [33, с. 14; 35, с. 10]. Значно симпліфіковано пояснення ACCENT в останньому актуальному виданні Словника Французької Академії: граматично це є графічний знак, який ставиться на голосну, щоб вказати її значення або відрізнити слово від його омонімів. *L’accent aigu, l’accent grave, l’accent circonflexe*. Саме завдяки *l’accent grave* відрізняють “à, là, où” від дієслівної форми “a”, від артикля “la” і від сполучника “ou” [37].

Але розстановка акцентів далеко не однакова. Бернар Бодін'є (Bernard Bodinier), спостерігає, що, описуючи повсякденне сільське життя у Верхній Нормандії з 1730 р. по 1761 р., виноградар Франсуа Жак Марє (François Jacques Maret) у рукописній «Книзі доходів і видатків» (“*LE LIVRE DE RECETTES ET DÉPENSES*”) найчастіше випускає з уваги діакритичні знаки (*les accents*), окрім тих, що розташовуються на кінці слів. Але, за висновками Бернара Бодін'є, це не представляє особливої проблеми для розуміння [16].

Наразі перейдемо, власне, до розгляду функціональних особливостей кожного нелітерного діакритичного знака послідовно окремо. Варто зауважити, що у “*Herbier Medical (1759)*” всі діакритичні знаки мають варіанти в написанні, тому для більш детального простеження розвитку орфографічної системи французької мови слід, звернувши увагу на графічні варіації використання діакритиків у рукопису, витлумачити ці варіації та впорядкувати.

Почнемо з аналізу акуту як найчастотнішого у досліджуваному тексті: 126 фіксацій, у т. ч. у складі назв рослин 27 фіксацій. Наведений факт, здається, свідчить про те, що на той час акут був більш поширений, ніж інші діакритики.

Акут (*accent aigu*) є нарядковимнелітерним знаком французької орфографії, що супроводжує лише одну літеру *e*. Вказаний знак позначає закриту вимову цього звука: *é* – [e]. Як вже було зазначено, акут був вперше введений друкарем Р. Етьєном (R. Estienne) у 1530 році з метою відрізнити вимовне кінцеве чоловіче *e* від німого *e*; пізніше вживання акуту було перенесено за аналогією до всіх фіналів, що містять *e* чоловічого роду (*-ée, -ées, -és*) [13; 14]. Вважається, що до середини XVIII століття сформувалась основна фонетична функція акута [12, с. 41]. Однак Вольтер навіть не вживає систематично *accent aigu*. Дотримуючись у цьому колишнього написання, успадкованого з латинських рукописів, Вольтер залишає *accent aigu* для останнього складу, тому він напише *accoutumé*, але *repetition* [20, с. 45].

У першому виданні Словника Французької Академії (1694) словникова стаття **AIGU, UË**, поряд з іншими, наводить значення сполучення *accent aigu* як граматичного терміна: це невеликий знак, який ставиться на складі, щоб показати, що він повинен бути вимовлений підвищеним тоном [21, с. 20]. У другому виданні (1718) ця дефініція доповнюється описом зовнішнього вигляду (*йде справа наліво*) та уточненням місця (*ставиться на голосний*) [23, с. 39]. Це пояснення зберігається у наступному виданні 1740 року [25, с. 38]. У четвертому виданні (1762) детальніше вказується локалізація *accent aigu* (ставиться на закриті *é*) [27, с. 42]. Пізніше (у виданні 1798 року) вже не вказується, що цю голосну слід вимовляти підвищеним тоном, але наводиться приклад вимови *Régénéré* [29, с. 35]. З часом (у виданні 1835 року) частина словникової статті **AIGU, UË** супроводжується зображенням *accent aigu* (') та ремаркою (іноді говорять *Un é aigu*) [31, с. 44]. У сьомому виданні 1878 року ця складова словникової статті фігурує незмінною [33, с. 42], але у виданні 1935 року це пояснення до граматичного терміна відсутнє (з приміткою *звернутися до статті accent*) [35, с. 33]. До словникової статті **AIGU, UË** актуального видання знов включений граматичний коментар, але найпростіший; він вказує на зовнішній вигляд (*спадаючий справа наліво*) та на закритість *é* [37].

На перший погляд, відтворити акут над літерою як косий штрих або нахилену під кутом 45° вправо риску над літерою *e* є найпростішим. Проте у процесі дослідження було з'ясовано, що у "**Herbier Medical (1759)**" вказаний знак є багатоваріантним за зображенням та розташуванням. Наведені нижче приклади ілюструють, що ані позиція ані форма акуту не є стабільними: можливі його індивідуальні варіації за локалізацією та за зображенням. У рукописному "**Herbier Medical (1759)**" іноді акут виглядає як кома, іноді як штрих, іноді як невелика хвиляста лінія.

Наведені нижче приклади ілюструють, що можлива досить істотна та ґрунтовна неясність (або плутанина) у процесі ідентифікації тексту: іноді інший нелітерний знак (напр., у наведених нижче перших двох зображеннях – апостроф (*рис. 1* [39, с. 92]; *рис. 2* [39, с. 8]), у третьому (*рис. 3* [39, с. 114]) – кома у верхньому рядку) можна помилково визнати акутом. Зазначимо графічне зображення фітоніму *L'ASTER A FEUILLES ETROITES*, де, на перший погляд, у закінченні прикметника множини чоловічого роду дешифрується акут (*рис. 4* [39, с. 83]), який є майже горизонтальним, тобто замалим не має нахилу. Але ретельне порівняння з існуючими у тексті іншими графічними зображеннями літерних комплексів з акутом та без нього (*-TÉ* та *-TE*) дозволило припустити, що горизонтальна лінія відноситься до літери *t*, оскільки, зазвичай, акут ставиться над цією лінією або перетинає її.

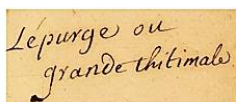


Рис. 1.



Рис. 2.



Рис. 3.

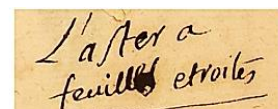


Рис. 4.

Щодо позиційних закономірностей, то досліджувана одиниця у тексті “*Herbier Medical (1759)*” вживається як в абсолютному кінці слова та на його початку, так і у кінці слова перед невимовним голосним та/або приголосним.

Констатується унікальне використання у досліджуваному тексті акута з літерою *É* в ініціальній позиції на початку слова *ÉTAT* (рис. 5 [39, с. 7]):



Рис. 5.

Акут є одним з двох надрядкових нелітерних знаків, зображеним автором на титульній сторінці у заголовку зверху, позиційно наближаючись до невимовної голосної *RANGÉES* (рис. 6 [39, с. 4]):

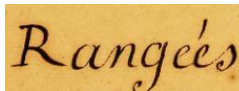


Рис. 6.

Маємо підкреслити, що акут постійно додається в абсолютному фіналі над *e* в іменниках жіночого роду, що закінчуються на *-té*. Однак у цьому випадку перманентна горизонталь різноманітної довжини як компонент літери *t* йде праворуч, іноді ліворуч, іноді над кількома буквами. Акут, значно менший за довжиною горизонталі, ставиться над цією лінією або перетинає її. В останньому випадку за допомогою цих двох перекреслених ліній утворюється хрест, що демонструє власне авторську орнаментальну манеру фіксації слів.

Наведемо приклади:

PROPRIÉTÉ (рис. 7 [39, с. 107]; рис. 8 [39, с. 68]; рис. 9 [39, с. 126]; рис. 10 [39, с. 74]; рис. 11 [39, с. 80]; рис. 12 [39, с. 82]; рис. 13 [39, с. 97]):

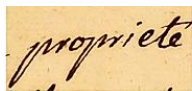


Рис. 7.

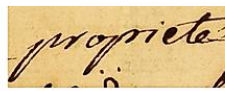


Рис. 8.



Рис. 9.



Рис. 10.



Рис. 11.



Рис. 12.



Рис. 13.

FACULTÉ (рис. 14 [39, с. 134]; рис. 15 [39, с. 7]); *SEROSITÉ* (рис. 16 [39, с. 9]; рис. 17 [39, с. 120]):



Рис. 14.



Рис. 15.



Рис. 16.

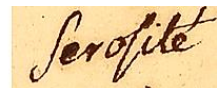


Рис. 17.

VELOUTÉ (рис. 18 [39, с. 89]); *QUANTITÉ* (рис. 19 [39, с. 120]); *FLUIDITÉ* (рис. 20 [39, с. 126]); *EFFICACITÉ* (рис. 21 [39, с. 82]):



Рис. 18.



Рис. 19.

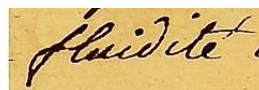


Рис. 20.



Рис. 21.

Існують випадки, коли перманентна горизонталь літери **t** не перетинає акут у фінальному **é**. До цієї групи належать іменники *THÉ* (рис. 22 [39, с. 23]), *LETÉ* (рис. 23 [39, с. 29]):

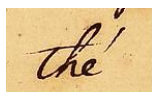


Рис. 22.

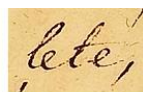


Рис. 23.

Проаналізовані нижче приклади надали можливість виділити численні випадки реалізації графомаркованої функції акутом у *participe passé* множини та однини чоловічого та жіночого роду (у формах аналітичного пасиву з дієсловом *être*, формах минулого завершеного часу / *Passé Composé*, давноминулого часу / *Plus-que-parfait* тощо) та прикметниках множини та однини чоловічого та жіночого роду.

Проілюструємо окреслені позиції прикладами з текстової частини “*Herbier Medical (1759)*”.

Почнемо з розгляду прикметникових та дієприкметникових форм однини чоловічого роду, де акут є майже ідентичним за формою та місцем розташування (14 ілюстрацій):

AFFECTÉ (рис. 24 [39, с. 5]; рис. 25 [39, с. 97]; рис. 26 [39, с. 5]):



Рис. 24.



Рис. 25.



Рис. 26.

DEPURÉ (рис. 27 [39, с. 7]) та *EPURÉ* однини чоловічого роду (рис. 28 [39, с. 19]; рис. 29 [39, с. 9]; рис. 30 [39, с. 74]):



Рис. 27.



Рис. 28.



Рис. 29.



Рис. 30.

OBLIGÉ (рис. 31 [39, с. 126]), *MARQUÉ* (рис. 32 [39, с. 8]), *DEPRAVÉ* (рис. 33 [39, с. 107]), *FORMÉ* (рис. 34 [39, с. 107]), *PREPARÉ* (рис. 35 [39, с. 89]), *OTÉ* (рис. 36 [39, с. 50]; рис. 37 [39, с. 107]):



Рис. 31.



Рис. 32.

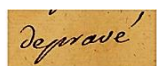


Рис. 33.



Рис. 34.



Рис. 35.



Рис. 36.



Рис. 37.

Звернемо увагу на прикметникові та дієприкметникові форми множини чоловічого роду, що мають акут, розташований над **E** або між двома фінальними літерами (**ÉS**), вертикально або під нахилом, у вигляді коми або штриха: *APPROPRIÉS* (рис. 38 [39, с. 50]); *CANTONNÉS* (рис. 39 [39, с. 50]); *DELAYÉS* (рис. 40 [39, с. 82]); *DIVISÉS* (рис. 41 [39, с. 8]); *TIRÉS* (рис. 42 [39, с. 6]); *MELÉS* (двічі) (рис. 43 [39, с. 134]; рис. 44 [39, с. 134]):



Рис. 38.



Рис. 39.



Рис. 40.



Рис. 41.



Рис. 42.



Рис. 43.



Рис. 44.

Спостерігаємо, що у прикметникових та дієприкметникових формах однини жіночого роду акут розташований у кінці слів або над першим **E**, або над другим, або між ними, у вигляді штриха з нахилом (6 ілюстрацій): *SERRÉE* (рис. 45 [39, с. 6]); *SERREÉ* (рис. 46

[39, с. 6)]; *EVASEÉ* (рис. 47 [39, с. 7]); *EVAPOREÉ* (рис. 48 [39, с. 6]); *VELOUTEÉ* (рис. 49 [39, с. 89]); *OBSTRUEÉ* (рис. 50 [39, с. 107]):



Рис. 45.



Рис. 46.



Рис. 47.



Рис. 48.



Рис. 49.



Рис. 50.

Проведений аналіз свідчить, що у прикметникових та дієприкметникових формах множини жіночого роду акут розташований у кінці слів або над другим *E* (*-EÉS*), або між двома *E* (*-E'ES*), у вигляді коми або штриха з нахилом. Випадків зображення акуту над першим *E* (*-ÉES*) не виявлено: *TIRAILLÉES* (рис. 51 [39, с. 74]); *EMPLOYÉES* (рис. 52 [39, с. 9]); *SUPPRIMEÉS* (рис. 53 [39, с. 97]); *RELACHEÉS* (рис. 54 [39, с. 8]); *TRAMPEÉS* (рис. 55 [39, с. 36]):



Рис. 51.

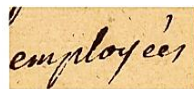


Рис. 52.



Рис. 53.



Рис. 54.

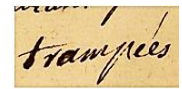


Рис. 55.

У тричі зафіксованому слові *ARRETÉES* у множині жіночого роду (рис. 56 [39, с. 126]; рис. 57 [39, с. 134]; рис. 58 [39, с. 134]) спостерігається варіативне зображення асцент аїгу: акут, значно менший за довжиною горизонтальної лінії, що є компонентом літери *t* та йде над кількома буквами праворуч та ліворуч, розташовується у вигляді штриха з нахилом над цією лінією та у двох випадках перетинає її; якщо акут не досягає горизонталі, він схожий з гачком:



Рис. 56.



Рис. 57.



Рис. 58.

Аналогічну позиційну нечіткість акуту між двома кінцевими голосними *E* має прикметник множини жіночого роду у складі фітоніма *LE POLIGALA À FLEURS POURPRÉES* (рис. 59 [39, с. 125]):

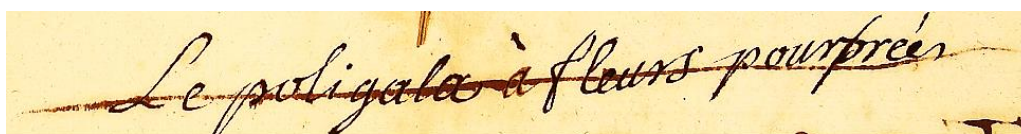


Рис. 59.

Маємо підкреслити, що саме у прикметникових та дієприкметникових формах однини та множини жіночого роду спостерігається у межах слова безвідривне написання подвійних букв *ee*, які можна вважати гемінованими, що супроводжуються акутом над першою або другою літерою.

З'ясовано, що, на відміну від інших гемінантів цього тексту (**bb**, **cc**, **ff**, **ll**, **mm**, **nn**, **pp**, **rr**, **ss**, **tt**), які розташовані у медіальній позиції та характеризуються варіативністю, що вважається характерною рисою того періоду [4], геміновані літери *ee* з акутом майже не мають варіативні форми та розташовуються у (майже) фінальній позиції.

Помічаємо, що значний інтерес викликають слова, які фігурують у тексті неодноразово та у багатьох граматичних формах, що дозволяє наочніше визначити усі можливі графічні зображення акуту.

Так, дієприкметник *APPLIQUÉ(E)S* фіксується у множині чоловічого роду (рис. 60 [39, с. 7]; рис. 61 [39, с. 9]) та жіночого роду (рис. 62 [39, с. 142]; рис. 63 [39, с. 126]).

У формах чоловічого роду акут розташований над *E* (-*ÉS*), у формах жіночого роду він знаходиться над другим *E* (-*EÉS*); у трьох випадках з чотирьох він має вигляд коми:

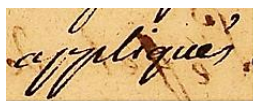


Рис. 60.



Рис. 61.

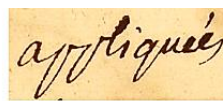


Рис. 62.

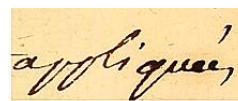


Рис. 63.

Дієприкметник *NOMMÉE(S)*, виявлений у тексті в однині (рис. 64 [39, с. 82]; рис. 65 [39, с. 9]; рис. 66 [39, с. 36]) та множині (рис. 67 [39, с. 23]; рис. 68 [39, с. 62]; рис. 69 [39, с. 29]) жіночого роду, супроводжується позиційно незакріпленим між двома *EE* акутом, що виглядає як майже вертикальний штрих, штрих з нахилом та вигнутий штрих:



Рис. 64.



Рис. 65.



Рис. 66.



Рис. 67.



Рис. 68.



Рис. 69.

Аналогічні граматичні категорії притаманні дієприкметнику *DISTILLÉE(S)*: одина (рис. 70 [39, с. 7]; рис. 71 [39, с. 36]; рис. 72 [39, с. 107]; рис. 73 [39, с. 148]) та множина (рис. 74 [39, с. 44]; рис. 75 [39, с. 120]) жіночого роду. Вказані дієприкметникові форми мають позиційно незакріплений між двома *EE* акут, оформлений графічно як штрих з нахилом або кома:



Рис. 70.



Рис. 71.

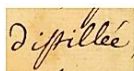


Рис. 72.



Рис. 73.



Рис. 74.

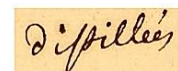


Рис. 75.

Форми однини (рис. 76 [39, с. 148]) та множини (рис. 77 [39, с. 56]; рис. 78 [39, с. 97]; рис. 79 [39, с. 126]) жіночого роду зафіксовано від дієприкметника *APPELLÉE(S)*, акут якого позиційно закріплюється або над другим *EÉ*, або між двома *EE* та виглядає як штрих з нахилом різної довжини:



Рис. 76.



Рис. 77.



Рис. 78.



Рис. 79.

Дієприкметник *ENGORGÉE(E)(S)* в однині жіночого роду (рис. 80 [39, с. 80]) та у множині (рис. 81 [39, с. 23]) чоловічого роду. В першому випадку акут, виглядаючи як майже вертикальний штрих, позиційно закріплюється над другим *E* (-*EÉ*), в другому – акут, виглядаючи як кома, розташований між двома фінальними літерами (-*ÉS*):



Рис. 80.



Рис. 81.

Таким чином, іноді акут виглядає як кома, іноді як штрих, іноді як невелика хвиляста лінія. Щодо позиції акуту у словах з гемінованими *ee*, то вона характеризується нечіткістю, оскільки у більшості випадків цей орфографічний знак розташований між двома кінцевими голосними або над другою *e*.

Акут виявлений у гемінованих літерах *ee* в іменниках жіночого роду, що закінчуються на *-ée*: *SAIGNEÉ* (рис. 82 [39, с. 148]; рис. 83 [39, с. 82]; рис. 84 [39, с. 107]); *PINCEÉ* (рис. 85 [39, с. 6]); *PORTEÉ* (рис. 86 [39, с. 126]); *VERRÉE* (рис. 87 [39, с. 114]); *VERREÉS* (рис. 88 [39, с. 36]). Як і у прикметникових та дієприкметникових формах однини жіночого роду, зазначено, що акут у вигляді штриха з нахилом закріплений у кінці слів у трьох позиціях: або над першим (*-ÉE*), або над другим (*-EÉ*), або між ними:



Рис. 82.

Рис. 83.

Рис. 84.

Рис. 85.

Рис. 86.

Рис. 87.

Рис. 88.

Зазначимо конструкцію *PAR VERRÉE(S)*, яка двічі зустрічається в аналізованому тексті (рис. 87 [39, с. 114]; рис. 88 [39, с. 36]). У всіх виданнях Словника Французької Академії семантизація цього слова супроводжуються ремаркою маловживане [22, с. 632; 24, с. 773; 26, с. 850; 28, с. 925; 30, с. 730; 32, с. 925; 34, с. 930; 36, с. 718]. На цифровому порталі восьмого видання Словника Французької Академії (1935) існує зовнішнє гіперпосилання на Панфранкомовну лексикографічну базу даних (*Base de données lexicographiques panfrancophone*) [15], де вказується, що це є вираз Романської Швейцарії, тобто передає територіальні особливості французької мови Швейцарії. Не можна залишити без уваги цей факт, що дозволяє припустити ймовірне походження та/або національність невідомого автора рукопису. Отже, рукопис містить лінгвістичне свідчення доволішинього регіону із зазначенням франко-швейцарських лексичних рис, що допомагає уявити соціолінгвістичний статус автора досліджуваного тексту.

Було встановлено, що у фітонімах з фінальними *EE* акут може бути розташованим над першим *E* (*-ÉE*), над другим (*-EÉ*), займати медіальну, скоріше нечітку, позицію між двома кінцевими голосними або бути взагалі відсутнім (*-EE*). У складі назв рослин акут виглядає як штрих з нахилом (за єдиним винятком, коли штрих є майже вертикальним).

Так, фітоніми *L'ALCÉE* (рис. 89 [39, с. 128]) та *LE PERSICAIRE MACULÉE* (рис. 90 [39, с. 145]) мають акут над першим *ÉE*:

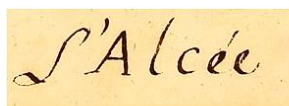


Рис. 89.



Рис. 90.

Нечітку позицію акуту між двома кінцевими голосними *E* зафіксовано у п'яти випадках: *LA RENOUEÉ OU CENTIPODE* (рис. 91 [39, с. 20]), *LA JACOBÉE* (рис. 92 [39, с. 143]), *LA COULVREÉ* (рис. 93 [39, с. 90]), *LA CIRCEÉ OU HERBE ST ETIENNE* (рис. 94 [39, с. 116]), *LA CIRCEÉ OU HERBE ST ETIENNE* (рис. 95 [39, с. 137]):

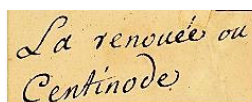


Рис. 91.



Рис. 92.

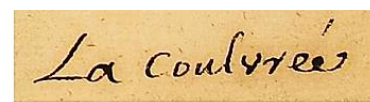


Рис. 93.

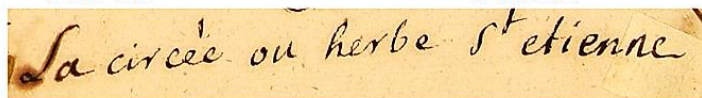


Рис. 94.



Рис. 95.

У п'яти назвах рослин *LA PETITE CENTAUREÉ* (рис. 96 [39, с. 63]), *LA PENSÉE* (рис. 97 [39, с. 129]), *LA JACÉE NOIRE* (рис. 98 [39, с. 22]), *LA JACÉE DES PRÉS* (рис. 99 [39, с. 18]), *LEUCOÏUM LA GIROFLEÉ JAUNE* (рис. 100 [39, с. 112]) акут розташований над другим *ÉÉ*:



Рис. 96.

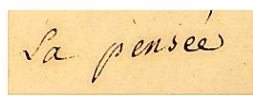


Рис. 97.



Рис. 98.



Рис. 99.



Рис. 100.

Нами зафіксована виняткова відсутність акуту у гемінанті *ee* у фітонімі *POIREE* (рис. 101 [39, с. 128]):

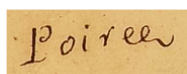


Рис. 101.

Проведений аналіз надав можливість виділити такі випадки вживання акуту в іменниках на *-cés*: *SUCCÉS* (рис. 102 [39, с. 9]; рис. 103 [39, с. 44]; рис. 104 [39, с. 148]), *ACCÉS* (рис. 105 [39, с. 62]; рис. 106 [39, с. 62]), *ABSCÉS* (рис. 107 [39, с. 126]). Зазначено, що акут розташований у фіналях згаданих слів або над *ÉS*, або між цими фінальними літерами, у вигляді або коми або вертикального штриха або штриха з нахилом. Як виняток, акут зображений маленьким штрихом, що наближається за розміром до крапки:



Рис. 102.



Рис. 103.



Рис. 104.



Рис. 105.



Рис. 106.



Рис. 107.

Іменник *SUCCÉS* має у тексті безакутний варіант (Пор.: рис. 108 [39, с. 9] та рис. 109 [39, с. 120]):

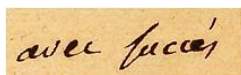


Рис. 108.



Рис. 109.

Як відомо, у сучасній романістиці гравіс вживається, з оглядом на позиційні закономірності, над літерою *e* у кінці слова перед німим приголосним *s*: в похідних від кореня *-cès*: *abcès*, *accès*, *décès*, *excès*, *procès*, *succès*; в похідних від *-près*: *près*, *après*, *auprès*, *exprès*; у чотирьох словах на *-grès*: *grès*, *agrès*, *progrès*, *congrès*; а також у лексичних одиницях: *très*, *dès*, *cyprès*, *profès* [21, с. 58]. За висновками Ж.-К. Пелла та Н. Андріє-Рейкс *e*, що передує *s*, спочатку отримало акут (*après*, *dès*, *excès*, *procès*, *succès*), потім, з кінця XVII століття, гравіс (*après*, *dès*, *excès*, *procès*, *succès*) [47, с. 10]. Перші два видання (1694, 1718) Словника Французької Академії фіксують *SUCCEZ* [22, с. 510; 24, с. 636], *ACCÉS* [21, с. 6–7; 23, с. 11] та *ABSCÉS* [21, с. 5; 22, с. 8]. Це буде змінено на гравісні форми у третьому виданні (1740) (*ABCÈS* [23, с. 4]; *ACCÈS* [23, с. 11–12]; *SUCCÈS* [26, с. 709]) та наступних. Проте у досліджуваному тексті саме ці слова вживаються з акутом, тобто у середині XVIII століття автор зберігає акут для позначення відкритого *e* (рис. 110 [39, с. 7]; рис. 111 [39, с. 8]; рис. 112 [39, с. 7]; рис. 113 [39, с. 134]; рис. 114 [39, с. 97]; рис. 115 [39, с. 107]; рис. 116 [39, с. 6]). Саме акут (accent aigu) у перших двох виданнях (1694, 1718) Словника Французької Академії позначає відкритість у кінці слів: *APRÈS* [21, с. 315–316;

23, с. 80–81] та *PRÉS* [22, с. 315–316; 24, с. 351–352]. Це буде змінено вже у третьому виданні (1740), але автор тексту не використовує гравіс у цих випадках; див. також [17, с. 19]:



Puc. 110.



Puc. 111.



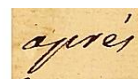
Puc. 112.



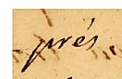
Puc. 113.



Puc. 114.



Puc. 115.



Puc. 116.

Спостерігаємо, що акут розташований у фіналях згаданих слів над *-ÉS* або між цими фінальними літерами, у вигляді або коми або вертикального штриха або штриха з нахилом.

Маємо підкреслити, що у деяких випадках спостерігається варіативне використання/невикористання цього надрядкового нелітерного знака. Наприклад, у складі назв рослин слово *PRÉS/PRES* у шести випадках пишеться з акутом, що розташований у фіналях згаданих слів над *-ÉS*, або між цими фінальними літерами та виглядає як штрих з нахилом, істотно відрізняючись за розміром (є більш менш подовгуваті): *LA TOUTE BONNE DES PRÉS* (puc. 117 [39, с. 149]), *LA JACEÉ DES PRÉS* (puc. 118 [39, с. 18]), *LA RHUE DES PRÉS* (puc. 119 [39, с. 67]), *LA VERONIQUE DES PRÉS* (puc. 120 [39, с. 27]), *PAQUERETTE DES PRÉS* (puc. 121 [39, с. 12]), *LICHNIS DES PRÉS A FLEURS PURPURINES* (puc. 122 [39, с. 42]):



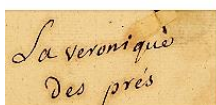
Puc. 117



Puc. 118.



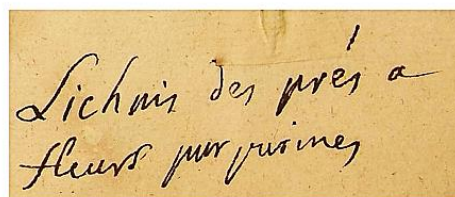
Puc. 119.



Puc. 120.

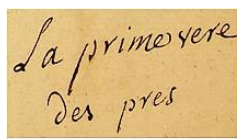


Puc. 121.

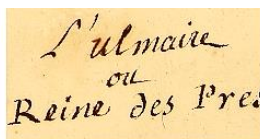


Puc. 122.

У трьох фітонімах слово *PRÉS/PRES* є безакутним: *LA PRIMEVERE DES PRES* (puc. 123 [39, с. 43]), *L'ULMAIRE OU REINE DES PRES* (puc. 124 [39, с. 124]), *LA RENONCULE DES PRES* (puc. 125 [39, с. 144]):



Puc. 123.

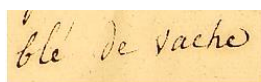


Puc. 124.

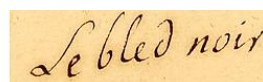


Puc. 125.

Цікаво, що у досліджуваному тексті у деяких випадках вживання лексеми з акутом та без нього є варіативним. Так, у "*Herbier Medical (1759)*" фігурують фітоніми *BLÉ DE VACHE* (puc. 126 [39, с. 138]) та *LE BLEU NOIR OU SARAZIN* (puc. 127 [39, с. 135]):



Puc. 126.



Puc. 127.

Проте у четвертому виданні 1762 року Словника Французької Академії використовується з пояснюючим описом фітонім *Blé noir, ou Blé Sarasin* [27, с. 182].

Варіативним є використання акута у слові *PRÉLE* / *PRELE*, що входить до складу фітонімів *LAPRÉLE OU QUEUE DE CHEVAL* (рис. 128 [39, с. 11]) та *PRELE A TIGE NUE* (рис. 129 [39, с. 12]):



Рис. 128.

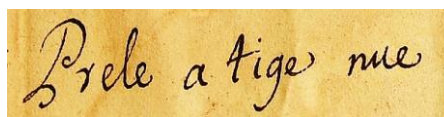


Рис. 129.

Наступна досліджувана одиниця зафіксована у тексті як без акуту *TRES* (рис. 132 [39, с. 36]), так із ним *TRÉS* (рис. 130 [39, с. 36]; рис. 131 [39, с. 74]). Обидва варіанти фігурують на одній сторінці на послідовних рядках (рис. 132 [39, с. 36]). У першому виданні (1694) Словника Французької Академії цей прислівник не супроводжується ані акутом, ані гравісом [22, с. 594], у другому виданні (1718) використаний акут (асцент aigu) [24, с. 734], у третьому виданні (1740) (і наступних) – гравіс [26, с. 809], але автор тексту жодного разу не використовує гравіс.



Рис. 130.



Рис. 131.

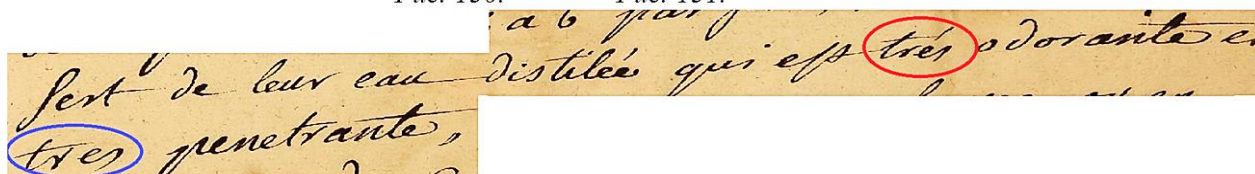


Рис. 132.

Графічна присутність знака акуту відстежується і фітонімах *LA CAMOMILLE FÉTIDE* (рис. 133 [39, с. 117]), *LE CIPRÉS* (рис. 134 [39, с. 47]), *LE PETIT CHÉNE* (рис. 135 [39, с. 64]), *LE POLIPODE CHÉNE* (рис. 136 [39, с. 58]), *LA BÊTE* (рис. 137 [39, с. 58]):

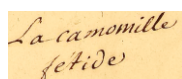


Рис. 133.



Рис. 134.

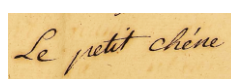


Рис. 135.

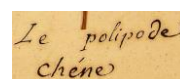


Рис. 136.

Є очевидним, що у першому прикладі вживання акуту є закономірним, проте у другому прикладі акут (асцент aigu) позначає відкритість у кінці слова *CIPRÉS*, а у останніх трьох прикладах саме акут нагадує про внутрішні німі приголосні ("consonnes muettes internes", за термінологією С. Бадделей) [13, с. 27] у словах, де невимовний S замінено циркумфлексом.

Нами зафіксований, скоріше за все як погрішність, рідкісний випадок вживання акуту у вигляді вигнутої коми над формою третьої особи однини дієслова *ON A DESSEIN* (рис. 138 [39, с. 6]):

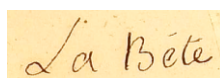


Рис. 137.

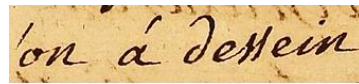


Рис. 138.

Таким чином, у рукописному “*Herbier Medical (1759)*” іноді акут може бути оформлений графічно як кома, іноді як косий або вертикальний штрих, нахилена вправо риска, іноді як невелика хвиляста лінія над літерою *e*, винятково як крапка.

Гравіс (*accent grave*) є нелітерним надрядковим знаком французької орфографії, що на відміну від акуту, супроводжує три літери: *à*, *è*, *ù*. Однак, як і акут, гравіс відіграє у французькій мові дві ролі: фонетичну та розрізнявальну. Гравіс, розташований над літерою, представляє собою риску, нахилена під кутом 45° над буквою вліво [12, с. 31].

У першому виданні Словника Французької Академії (1694) словникова стаття **GRAVE. adj. de tout genre** має частину, де вказується, що у грецькій граматиці один із трьох наголосів називається *accent grave* [21, с. 538–539]. У другому виданні (1718) ця дефініція значно доповнюється: крім протиставлення *accent grave* та *accent aigu* у грецькій граматиці, описуються функції *accent grave* у французькій мові, де його використовують з метою відрізнити певні слова від інших (прислівник місця *LÀ* та артикль *LA*) [23, с. 743]. Це пояснення майже зберігається у наступних трьох виданнях (третьому 1740 року, четвертому 1762 року та п'ятому 1798 року), але вони не містять посилання на грецьку мову [25, с. 775; 27, с. 839; 29, с. 659]. Пізніше (у виданні 1835 року) частина словникової статті **GRAVE, adj. des deux genres** (з приміткою як граматичний термін) супроводжується його описом (йде зліва направо), зображенням *accent grave* (`) та конкретизацією локалізації (ставиться над голосними *è à ù* в певних визначених випадках). *Accent grave* позначає відкрите *è*, як в словах *PROCÈS*, *SUCCÈS*, та слугує визначенню деяких омонімів (прислівник *LÀ* – артикль *LA*, прислівник *OÙ* – сполучник *OU*) [31, с. 855]. У сьомому виданні 1878 року ця складова словникової статті **GRAVE. adj. des deux genres** фігурує незмінною [33, с. 846–847], але у виданні 1935 року це пояснення до граматичного терміна скорочено за рахунок описових конструкцій, але наведено ще один приклад використання *accent grave* у слові *DÉJÀ* [35, с. 611–612]. В актуальному виданні Словника Французької Академії словникова стаття **GRAVE adjectif** має частину, де з граматичної точки зору наводить значення сполучення *accent grave*: це знак, нахилений донизу зліва направо, який ставиться над певними голосними у французькій графічній системі задля позначення відкритого звуку або задля розрізнення омонімів. Наведено приклади його вживання. Так, *accent grave* нотує відкритий *è* в словах *PÈRE*, *APRÈS*, *SUCCÈS*. По-друге, завдяки *accent grave* прийменники *À* і *DÈS*, прислівники *ÇÀ* і *LÀ*, займенник *OÙ* відрізняються (відповідно) від дієслівної форми *A*, від артикля *DES*, від займенника *ÇA* та артикля *LA*, сполучника *OU*. Композити *DEÇÀ*, *HOLÀ*, *VOILÀ*, що містять *ÇÀ* та *LÀ*, теж мають *accent* [37].

Було встановлено, що у досліджуваному тексті гравіс має 11 фіксацій, у т. ч. у складі фітонімів 4 фіксації.

У тексті у “*Herbier Medical (1759)*” гравіс супроводжує літери *à* (для диференціації омонімів, за термінологією Ж.-К. Пелла та Н. Андріє-Рейкс, із дистинктивним значенням (*à valeur distinctive*) [47]), *è* (з фонетичною функцією, задля позначення відкритості фонему: *è [ɛ]*).

Відтворення гравісу у “*Herbier Medical (1759)*” не є багатоваріантним за зображенням та розташуванням. Його графічна своєрідність проявляється в тому, що він має вигляд нахиленого штриха, одного разу декілька вигнутого, що поміщається над рядком, точніше, над літерою, яку він супроводжує. За розміром гравіс є значно (вдвічі або втричі) меншим вертикальної похилої лінії маленької літери.

Відмічено, що гравіс тричі зафіксований над літерою *a* в одному з найпоширеніших у французькій мові прийменнику *À* задля відмінності його від 3 особи однини дієслова *AVOIR*: (рис. 139 [39, с. 6]; рис. 140 [39, с. 6]; рис. 141 [39, с. 23]):



Рис. 139.



Рис. 140.



Рис. 141.

У складі прийменника, гравіс не має фонетичного значення, а є лише орфографічною ознакою самого прийменника і відрізняє його від дієслова.

Гравіс (accent grave) розташований над прийменником а у поодиноких випадках, тобто у переважній більшості випадків прийменник а графічно не маркується (рис. 142 [39, с. 29]; рис. 143 [39, с. 74]; рис. 144 [39, с. 5]; рис. 145 [39, с. 7]; рис. 146 [39, с. 74]; рис. 147 [39, с. 50]; рис. 148 [39, с. 97]; рис. 149 [39, с. 36], оскільки прийменники взагалі зберігають свою графічну автономність [53, с. 122]):



Рис. 142.



Рис. 143.



Рис. 144.



Рис. 145.



Рис. 146.

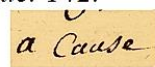


Рис. 147.

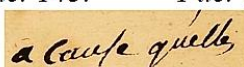


Рис. 148.



Рис. 149.

За свідченням Анрі Боннара, використання accent grave на прийменнику à, який він відрізняє від третьої особи однини дієслова AVOIR, було введено у 1533 році Монфлорі (Montflory) [17, с. 19].

Прийменник А у складі зі сполучником JUSQUE, зазвичай, не супроводжується accent grave (див. рис. 150 [39, с. 7]; рис. 151 [39, с. 7]; рис. 152 [39, с. 7]; рис. 153 [39, с. 23]; рис. 154 [39, с. 107]):

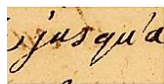


Рис. 150.



Рис. 151.



Рис. 152.

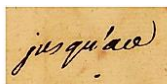


Рис. 153.

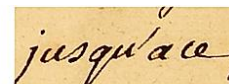


Рис. 154.

Констатується, що унікальне використання гравісу над формою третьої особи однини дієслова AVOIR (ON À COÛTUME (рис. 155 [39, с. 107])), де досліджуваний орфографічний знак фактично не виконує свої функції, є винятком:



Рис. 155.

Слід звернути увагу на використання цього знака у двох дієслівних конструкціях, що вимагають прийменник À перед інфінітивом В якості непрямого додатка, з дієсловами COMMENCER (COMMENCE À BOUILLIR (рис. 156 [39, с. 6])) та CONSISTER (CONSISTE À REFFERER (рис. 158 [39, с. 9])). Варіативність та несистемність вживання цього орфографічного знака підтверджується наступним прикладом: конструкції з дієсловом COMMENCER з акутом і без нього фігурують на одній сторінці, перша через три рядки після другої (рис. 157 [39, с. 6]).

Puc. 156.

Puc. 157.

Puc. 158.

Наведемо ще декілька прикладів відсутності акуту у дієслівних та дієприкметникових конструкціях, що вимагають прийменник *à* (puc. 159 [39, с. 82]; puc. 160 [39, с. 114]; puc. 161 [39, с. 126]; puc. 162 [39, с. 5]):

Puc. 159.

Puc. 160.

Puc. 161.

Puc. 162.

Було встановлено, що у прислівникових та числівникових зворотах із прийменником *a* останній не супроводжується accent grave: *C'EST A DIRE* (puc. 163 [39, с. 7]), *PEU A PEU* (puc. 164 [39, с. 7]), *QUATRE A CINQ VERRES* (puc. 165 [39, с. 9]), *3 A 6 PAR JOUR* (puc. 166 [39, с. 36]):

Puc. 163.

Puc. 164.

Puc. 165.

Puc. 166.

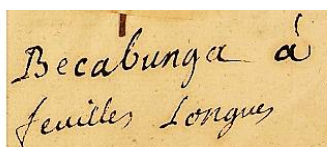
Зазначено, що у фітонімах гравіс використовується тричі: *LA VERONIQUE À FEUILLES DE CIMBALAIRE* (puc. 167 [39, с. 23]), *LE FRAMBOISSIER FEMELLE OU À FRUIT* (puc. 168 [39, с. 31]), *THLASPI À LARGES SILIQUES* (puc. 169 [39, с. 46]):

Puc. 167.

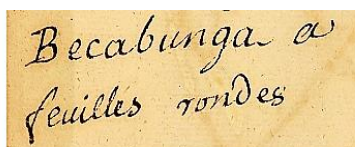
Puc. 168.

Puc. 169

Наочно представлено варіативність використання гравісу у парах назв рослин, що відрізняються за формою листів *BECABUNGA À FEUILLES LONGUES* (puc. 170 [39, с. 72]), *BECABUNGA A FEUILLES RONDÉS* (puc. 171 [39, с. 72]) та кольором квіток *POLIGALA À FLEURS POURPRÉES* (puc. 172 [39, с. 125]), *POLIGALA A FLEUR BLANCHE* (puc. 173 [39, с. 125]):




Puc. 170.



Puc. 171.

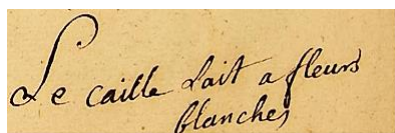


Puc. 172.

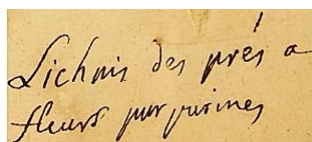


Puc. 173.


Дослідження показало, що більшість назв рослин, що відрізняються кольором квітів, не мають гравісу над прийменником *a*: *LE CAILLE LAIT A FLEURS BLANCHES* (puc. 174 [39, с. 38]), *LICHNIS DES PRÉS A FLEURS PURPURINES* (puc. 175 [39, с. 42]), *LORTIE MORTE A FLEUR ROUGE* (puc. 176 [39, с. 14]), *L'ORTIE MORTE A FLEURS BLANCHES* (puc. 177 [39, с. 10]), *LE CRESSON A FLEURS JAUNES* (puc. 178 [39, с. 73]), *SISIMBRIMUM A FLEURS JAUNE* (puc. 179 [39, с. 70]), *LE CAILLE LAIT A FLEUR JAUNE* (puc. 180 [39, с. 38]), *LA GAUDE OU HERBE A JAUNIR* (puc. 181 [39, с. 66]):



Puc. 174.



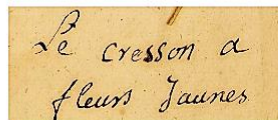
Puc. 175.



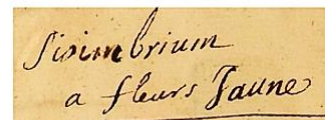
Puc. 176.



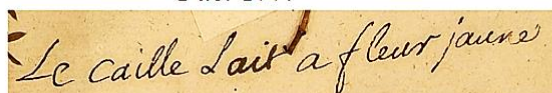
Puc. 177.



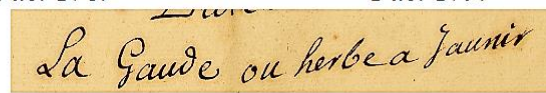
Puc. 178.



Puc. 179.

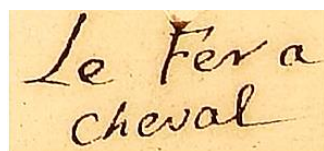


Puc. 180.



Puc. 181.


Виявлено, що шість фітонімів з іншими мотивувальними признаками не мають гравісу над прийменником *a*: *LE FER A CHEVAL* (puc. 182 [39, с. 115]), *PRELE A TIGE NUE* (puc. 183 [39, с. 12]), *L'HERBE A ROBERT* (puc. 184 [39, с. 16]), *L'ASTER A FEUILLES ETROITES* (puc. 185 [39, с. 83]), *LE CHARDON A FOULON* (puc. 186 [39, с. 101]), *GALEOPSIS A CALICE EPINEUX* (puc. 187 [39, с. 14]):



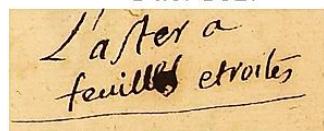
Puc. 182.



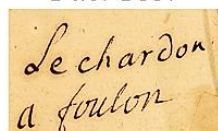
Puc. 183.



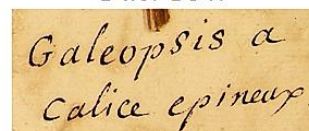
Puc. 184.



Puc. 185.



Puc. 186.



Puc. 187.

У перших трьох виданнях Словника Французької Академії (1694, 1718, 1740) прислівник місця (або відносний займенник) *OU* та сполучник *OU* як заголовні одиниці

не відрізняються [22, с. 162; 24, с. 183; 26, с. 241]; але у виданні 1762 року між ними є диференціація саме за допомогою гравісу [28, с. 271]. Зазначимо, що у правій пояснювальній частині всіх видань Словника Французької Академії (1694, 1718, 1740, 1762) гравіс є присутнім у складі прислівника *ou*.

У досліджуваному тексті гравіс не зафіксований над літерою *u* у відносному займеннику *ou*, що використовується із номінальним або прислівниковим антецедентом (див. *рис. 188* [39, с. 44]):

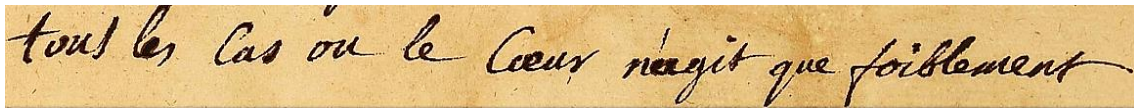


Рис. 188.

Сполучник *ou* не відрізняється від відносного займенника *ou* (*рис. 189* [39, с. 97]; *рис. 190* [39, с. 50]; *рис. 191* [39, с. 142]):



Рис. 189.

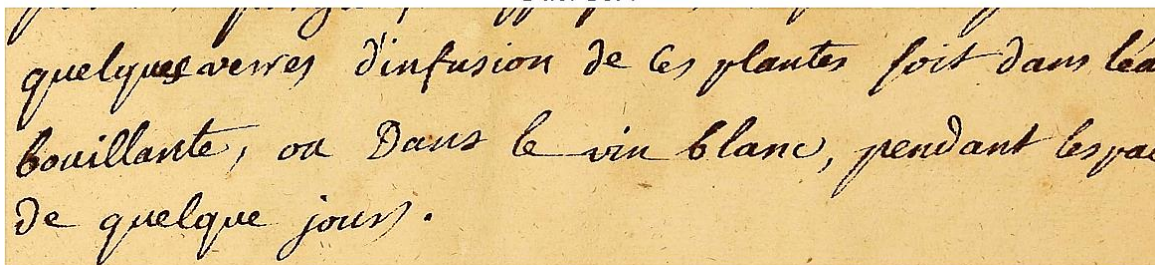


Рис. 190.

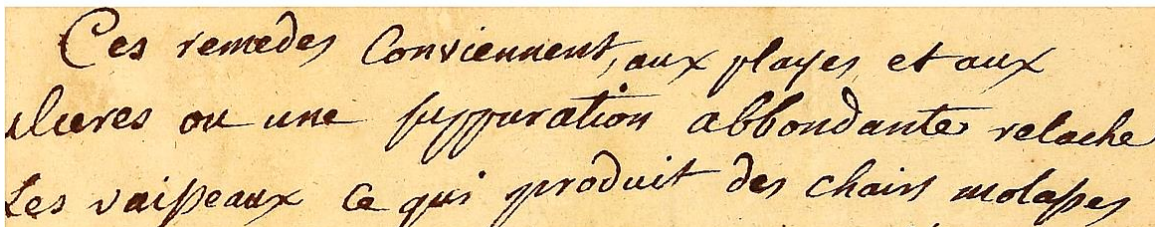


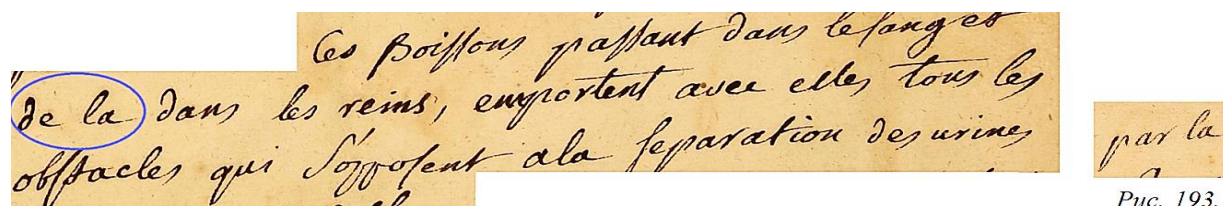
Рис. 191.

Тобто автор не розрізняє графічно ці дві лексичні одиниці – прислівник місця або відносний займенник *ou* та сполучник *ou* – за допомогою цього знака.

Як зазначив Анрі Боннар, ще у 1548 році прислівник *La* розрізняється від артикля та займенника жіночого роду за нововведенням Томаса Себійє (Thomas Sebillet) [17, с. 19].

У другому та третьому виданнях Словника Французької Академії (1718, 1740) вказівний прислівник *La* та артикль або займенник жіночого роду *La* як заголовні одиниці не відрізняються [23; 25]; але у виданнях 1694 (як це не дивно!) та 1762 року між ними є диференціація саме за допомогою гравісу [21; 27]. Зазначимо, що у правій пояснювальній частині всіх перших чотирьох видань Словника Французької Академії (1694, 1718, 1740, 1762) гравіс є присутнім у складі вказівного прислівника *La* [21; 23; 25; 27].

Проте у досліджуваному тексті не відбувається гравісного графічного маркування літери *a* у прислівнику *La* для розрізнення його від артикля або займенника жіночого роду *La* (*рис. 192* [39, с. 97]; *рис. 193* [39, с. 80]):



Puc. 192.

Puc. 193.

Нами зафіксований рідкісний випадок вживання гравісу над *È* у прикметнику жіночого роду, що закінчується на **-ière** *ENTIÈRE*, задля позначення відкритості фонемі (puc. 194 [39, с. 126]):

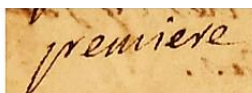


Puc. 194.

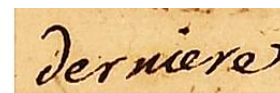
Проте цікаво, що удосліджуваному тексті інші аналогічні граматичні форми є безгравісними: *PREMIÈRE* (puc. 195 [39, с. 9]; puc. 196 [39, с. 9]), *DERNIÈRE* (puc. 197 [39, с. 8]):



Puc. 195.



Puc. 196.



Puc. 197.

Відстеженню піддається також невідтворення гравісу в іменниках на **-iere(s)** *CAFFETIÈRE* (puc. 198 [39, с. 5]), *MANIÈRE* (puc. 199 [39, с. 6]; puc. 200 [39, с. 56]; puc. 201 [39, с. 23]) (у тексті *-ierre*), *MATIÈRE(S)* (puc. 202 [39, с. 56]; puc. 203 [39, с. 89]; puc. 204 [39, с. 126]; puc. 205 [39, с. 114]; puc. 206 [39, с. 62]; puc. 207 [39, с. 62]), *GROSSIÈRE* (puc. 208 [39, с. 82]); *SAVONIÈRE* (puc. 209 [39, с. 144]); *PAUPIÈRES* (puc. 210 [39, с. 148]; puc. 211 [39, с. 148]):



Puc. 198.



Puc. 199.



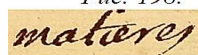
Puc. 200.



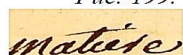
Puc. 201.



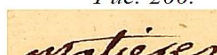
Puc. 202.



Puc. 203.



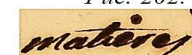
Puc. 204.



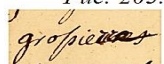
Puc. 205.



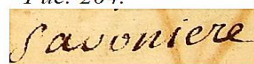
Puc. 206.



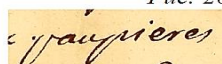
Puc. 207.



Puc. 208.



Puc. 209.



Puc. 210.



Puc. 211.

Таким чином, невідомий автор "*Herbier Medical (1759)*" майже не вживає гравіс, що було, ймовірно, характерно для того часу, оскільки, за результатами дослідження Фредеріка Делюффа, Вольтер не вживає (*l'accent grave*) ні задля граматичного розрізнення (*À/A* чи *OU/OU*), ні для того, щоб позначити відкрите *è*. Так, Вольтер пише *misere*, не *misère* або *misére*, тоді як Словник Французької Академії узагальнив *accent grave* у цих словах ще у 1740 році [20, с. 45].

Циркумфлекс (*accent circonflexe*) – нарядковий нелітерний знак французької орфографії, що може супроводжувати літери *â, ê, î, ô, û* або буквосполучення деяких голосних з *î, û, ê* [12, с. 41, 53].

У першому виданні Словника Французької Академії (1694) у словниковій статті **CIRCONFLEXE. adj.**, вказується, що цей прикметник використовується лише у словосполученні *l'accent circonflexe*, що означає один з трьох *accents* у грецькій мові. У французькій мові *l'accent circonflexe* ставиться на слова, з яких вилучено літеру, наприклад, слово *âge*, яке раніше писалося *aage* [21, с. 192]. У другому виданні (1718) ця дефініція доповнюється описом зовнішнього вигляду *l'accent circonflexe* у грецькій мові

(який має фігуру лежачого s ~) та у французькій мові (який виглядає як перевернутий v) [23, с. 267]. Це пояснення зберігається у наступному виданні 1740 року [25, с. 284]. У четвертому виданні (1762) деталізується вигляд *l'accent circonflexe* у грецькій мові (креслення горизонтального **f** без штриха) та його функції у французькій мові (ставиться задля позначення довготи) [27, с. 310]. Пізніше (у виданні 1798 року) доповнюється, що *l'accent circonflexe* ставиться на певних складах задля позначення, що вони залишаються довгими після супресії літери. Вказано, що прикметник субстантивався: *un circonflexe* [29, с. 245–246]. Пізніше (у шостому виданні 1835 року) словникова стаття **CIRCONFLEXE. adj.** супроводжується зображенням *accent circonflexe* (^) та прикладами (*Âge/Aage, blâme/blasme, fête/feste, gîte/giste, flûte/fluste, Gaîté/Gaieté, dévouement/dévouement*). Підтверджується, що прикметник субстантивався: *un circonflexe*, та доповнюється ремаркою (виключно, коли йдеться *accent circonflexe: un circonflexe*) [31, с. 321]. У сьомому виданні 1878 року ця словникова стаття фігурує незмінною [33, с. 315], а у виданні 1935 року помічається, що *circonflexe* використовується лише як граматичний термін [35, с. 241]. До словникової статті **CIRCONFLEXE adjectif** актуального видання включений етимологічний коментар та зауваження, що цей знак (*signe d'accentuation*) використовується з метою позначення певних фонетичних, етимологічних, морфологічних особливостей або розрізнення певних омофонів на письмі [37].

Як відомо, циркумфлекс увійшов у французьку графічну систему як знак, що виконує етимологічну (вказує на випадну з вимови та написання букву) та фонетичну (для позначення довготи голосного звука) функції [12, с. 41, 53]. Чотири функції *accent circonflexe* підкреслює Моріс Турньє: фонологічну функцію (коли різниця у вимові породжує різницю в значенні **prés / près**), «графологічну» функцію (коли для тієї ж самої вимови два варіанти написання призводять до розрізнення двох слів **près / prêt**), морфологічну функцію (коли знак відіграє граматичну роль **il prit / qu'il prit**), археологічну функцію (якщо це слід літери, пам'ять про якої ми хочемо зберегти **praestus <prest> prêt**) [56, с. 101–102]. У теорії Н. Каташ, що було розроблено у 1980 році, циркумфлекс може відігравати фонограматичну роль (позначення довгого голосного), морфограматичну (граматичний ряд, за аналогією), логограммічну (протиставлення омофонів) або викликати в пам'яті етимологічну літеру, яка зникла [54, с. 23].

Циркумфлекс розташований над літерою з верхнього краю рядка. Циркумфлекс (^) утворився шляхом поєднання цих двох елементів (акуту та гравісу) [12, с. 31]. У французькій мові за зовнішнім виглядом циркумфлекс має форму перевернутого **v** [27, с. 260] або, за описом М. Турньє, створений різнобіжними стрілками, що нахиляються і вліво, і вправо [57, с. 201–207].

У досліджуваному тексті циркумфлекс (*accent circonflexe*) має 9 фіксацій, з них три – у лексемі *MÊME* (існують його варіативні написання) та шість – у складі фітонімів. Графічна своєрідність циркумфлекса у досліджуваному манускрипті проявляється в тому, що він розрізняється за формою, нахилом та розміром, але на відміну від акуту має чітке місце розташування.

У текстовій частині “*Herbier Medical (1759)*” (загальною кількістю 31 сторінка суцільного тексту) циркумфлекс представлений лише тричі над літерою **ê** виключно у слові *MÊME(S)* (*A CEUX MÊMES QUI NE FONT MEDECIN* (рис. 212 [39, с. 5]); *LE MÊME EFFET* (рис. 213 [39, с. 89]); *EN MÊME TEMS* (рис. 214 [39, с. 134])):

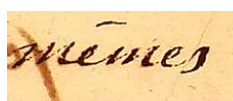


Рис. 212.

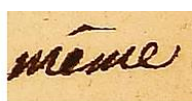


Рис. 213.



Рис. 214.

На першому зображенні циркумфлекс виглядає як декілька закруглена вниз рисочка, на двох інших зображеннях він утворений двома компонентами, але другий є або нечітким, або меншим за довжиною.

Інші фіксації цього слова не містять в собі циркумфлекс. Однак у досліджуваному тексті існують п'ять безциркумфлексних фіксацій цього слова: *DE MEME* (рис. 215 [39, с. 56]), *DE LA MEME MANIÈRE* (рис. 216 [39, с. 56]); *DE MEME* (рис. 217 [39, с. 114]); особового наголошеного займенника *EUX MEMES* (рис. 218 [39, с. 114]), *DE MEME QU'EN* (рис. 219 [39, с. 120]):



Рис. 215.



Рис. 216.

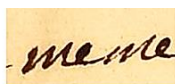


Рис. 217.



Рис. 218.



Рис. 219.

Текст фіксує авторські коливання у використанні циркумфлексу, тобто хаотично чергуються форми з цим надрядковим знаком та без нього.

Варто вказати, що на сторінках із засушеними частинами рослин, що супроводжуються авторськими підписами гербарних рослин французькою та в деяких випадках латинською мовами, циркумфлекс є більш поширеним. Він представлений тричі над літерами *â*, *ê*.

Так, над літерою *â* циркумфлекс зафіксований однократно у прикметнику *PÂLE* (у складі фітоніму *LA ROSE PÂLE* (рис. 220 [39, с. 96])) та чотири рази у прикметнику *MÂLE* (у складі фітонімів *LA FOUGERE MÂLE* (рис. 221 [39, с. 134]), *LA VERONIQUE MÂLE OU THÉ D'EUROPE* (рис. 222 [39, с. 27]), *LE FRAMBOISSIER MÂLE* (рис. 223 [39, с. 31]), *MERCURIALE MÂLE* (рис. 224 [39, с. 127])):

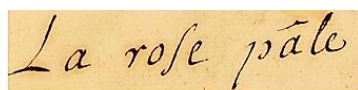


Рис. 220.



Рис. 221.



Рис. 222.



Рис. 223.

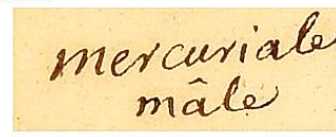


Рис. 224.

Всі п'ять наведених зображень із циркумфлекс не є ідентичними: на першому зображенні циркумфлекс утворений двома компонентами, але лівий є нечіткішим (рис. 220). На третьому і останньому зображеннях циркумфлекс виглядає класично (рис. 222), але на останньому він є меншим за розміром (рис. 224). На четвертому зображенні циркумфлекс зображений як декілька закруглена вниз рисочка (рис. 223). Друге зображення надає т.зв. орнаментальну форму із двосторонніми заокругленнями вліво та вправо (рис. 221).

Однак слід зауважити на те, що присутність циркумфлексу у прикметнику *MÂLE* є варіативною: у фітонімі *LE CHANVRE MALE* циркумфлекс відсутній (рис. 225 [39, с. 58]):



Рис. 225.

Проте можна помітити у цьому манускрипті одночасне варіативне письмове використання циркумфлексу, акута та невимовного *s* у фіксаціях однієї лексеми *CHESNE* / *LE CHÊNE* / *CHÊNE* у складі чотирьох фітонімів *LE CHÊNE* (рис. 226 [39, с. 22]),

LE GUI DE CHESNE (рис. 227 [39, с. 43]), *LE PETIT CHÊNE* (рис. 228 [39, с. 64]), *LE POLIPODE CHÊNE* (рис. 229 [39, с. 58]):



Рис. 226.

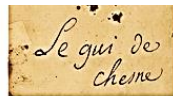


Рис. 227.



Рис. 228.

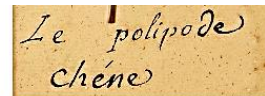


Рис. 229.

Зображення цього нелітерного діакритичного знака надає варіант т. зв. орнаментальної форми з одностороннім заокругленням вправо.

Доречно зазначити, що як заголовна одиниця ця назва рослини фігурує з невимовним *s CHESNE* як у першому виданні Словника Французької Академії (1694) [21, с. 182], так і у його другому виданні (1718) [23, с. 254]. Як зазначено у передмовях до третього та четвертого видань Словника Французької Академії (1740, 1762 відповідно), у словах, де літера *S* позначала подовження складу, її було замінено циркумфлексом [50; 51]. Саме тому третє та всі наступні видання Словника Французької Академії супроводжують цей фітонім циркумфлексом *CHÊNE* [25, с. 269]. Не можна залишити без уваги той факт, що у досліджуваному тексті авторське використання акуту у графічному зображенні цієї лексеми є домінуючим.

У деяких прикладах цей знак відсутній. Наприклад, у багатьох фіксаціях слова *TÊTE* (рис. 230 [39, с. 6]; рис. 231 [39, с. 36]; рис. 232 [39, с. 36]; рис. 233 [39, с. 36]; рис. 234 [39, с. 36]; рис. 235 [39, с. 142]), дієслова *EMPECHE* (рис. 236 [39, с. 80]), дієслова *ETRE* (рис. 237 [39, с. 126]), тощо.



Рис. 230.



Рис. 231.



Рис. 232.



Рис. 233.



Рис. 234.



Рис. 235.

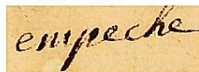


Рис. 236.



Рис. 237.

Проаналізувавши основні позиційні вживання циркумфлексу, можна зазначити, що у досліджуваному тексті циркумфлекс ставиться над голосними *â ê*, за якими слідує вимовний приголосний; циркумфлексних сполучень двох голосних у тексті не спостерігається; циркумфлекс не використовується в абсолютному кінці слова; циркумфлекс вживається в корені слова.

Хоча вважається, що до середини XVIII століття циркумфлекс стає повноправним елементом графічної системи французької мови [12, с. 41], Вольтер системно не використовує *l'accent circonflexe*: він пише *goust* або *gout*, *prest* або *pret*, завжди *interest*, але ніколи *goût*, *prêt* або *intérêt* [20, с. 45]. Результати нашого аналізу підтверджують варіативне неактивне вживання цього знака у досліджуваній історичній період.

Трема (*tréma*) – нелітерний надрядковий діакритичний знак французької орфографії, що використовується задля роздільного читання двох сусідніх голосних, що можуть утворювати дифтонг, тобто у своїй основній фонетичній функції [12, с. 41]. Цей знак іноді називають умлаутом (аналогічно з німецькою мовою), хоча його значення та походження у французькій мові інші.

У перших трьох виданнях Словника Французької Академії (1694, 1718, 1740) термін *tréma* як заголовна одиниця не зафіксований. Однак у передмові до першого видання Словника Французької Академії (1694) вказується, що кінцеве німе *e*, що позначає жіночий рід, часто супроводжується цим надрядковим нелітерним знаком, який вказує на те, що *u*, яке стоїть перед ним, має бути вимовлено, а *e*, на якому воно розташоване, має залишатися

невимовним. Таким чином, як орфографічний знак, трема був засвідчений неодноразово в академічному використанні [49].

Надрядковий нелітерний знак французької орфографії трема (*tréma*) у четвертому виданні Словника Французької Академії (1762) пояснюється таким чином: йдеться про голосний, наголошений двома крапками, які попереджають, що тільки цей голосний утворює склад і не повинен з'єднуватися з іншим. Ці дві крапки стоять лише на трьох голосних, *ë, î, û* [28, с. 874]. У п'ятому виданні Словника Французької Академії модифіковано опис функції трема, що попереджає про те, що голосний з цим знаком відокремлений від попереднього [30, с. 690–691] або наступного голосного, з уточненням у наступних двох виданнях [32, с. 880; 34, с. 884]. Тільки у восьмому виданні (що визнається поки що актуальним на сьогодні, оскільки ця стаття у дев'ятому виданні наближається до завершення) трема номінується як знак, що складається з двох крапок, який ставиться над *e, i* або *u*, щоб вказати, що він утворює голосний, відокремлений від попереднього або наступного [36, с. 685].

У тексті “*Herbier Medical (1759)*” знак трема (*tréma*) виявлений двічі. По-перше, на титульній сторінці у прикметнику жіночого роду *RECONNUËS* (над кінцевим німим *e*) (рис. 238 [39, с. 3]); символічно, що саме це слово (але у однині) з аналогічним знаковим графічним оформленням зустрічається у передмові до першого видання Словника Французької Академії (1694) (“*L'utilité des Dictionnaires est universellement reconnuë*” [49]). По-друге, у латинській назві рослини *LEUCOÏUM* (над літерою *i*) (рис. 239 [39, с. 112]). На наш погляд, паралельне використання у тексті досліджуваного джерела французьких та латинських фітонімів відображає поступовий процес оформлення французької ботанічної термінології, що представляє найбільший інтерес з погляду мовних особливостей (лексичних, граматичних, орфографічних). Вкраплення латинською мовою свідчать про багатомовність автора, здатного відображати об'єктивну дійсність, використовуючи одночасно різні мови, та підтверджують те, що полілінгвізм слід вважати однією з основних рис освіченої особистості історичного часу, що розглядається.

Візуалізуємо вказані два приклади:

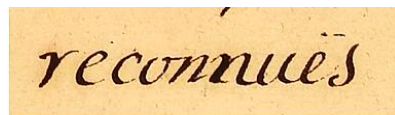


Рис. 238.

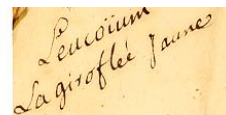


Рис. 239.

Як вже було помічено, традиційно трема складається з двох маленьких точок над літерою, розташованих послідовно поруч. Однак на титульній сторінці “*Herbier Medical (1759)*” цей нелітерний орфографічний знак зображений маленькими послідовними рисочками над літерою *e*, що є його унікальним зображенням.

Седій (*cédille*), єдиний підрядковий діакритичний знак французької орфографії, зафіксований вже у першому виданні Словника Французької Академії (1694) як заголовна одиниця з поясненням, що це є маленька позначка у формі перевернутої букви *c*, яка розміщується під літерою *c*, коли вона передує *a*, або *o*, або *u*, щоб вимовляти її як *s* [21, с. 152]. У другому виданні Словника Французької Академії (1718) ця дефініція зберігається, однак зменшуються позиційні особливості: вказано, що літера *c* із седієм має передувати лише двом літерам *a* або *o* [23, с. 222]. Проте третє видання Словника Французької Академії дублює формулювання першого [25, с. 237]. Четверте видання Словника Французької Академії уточнює зовнішній вигляд седія, що має форму *c*, повернутого справа наліво [27, с. 260].

У тексті “*Herbier Medical (1759)*” знак седій (cedille) відзначений двічі: у конструкції з неозначено-особовим займенником *ON ON SÇAIT* (під літерою *с* перед *а*) (рис. 240 [39, с. 114]) та у назві рослини *SENEÇON* (під літерою *с* перед *о*) (рис. 241 [39, с. 128]):

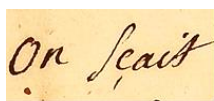


Рис. 240.

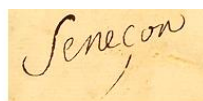


Рис. 241.

Використання седій у конструкції з неозначено-особовим займенником *ON ON SÇAIT* є, за думкою Анрі Воннара, більше семантичним, ніж етимологічним, оскільки наближає дієслово *sçavoir* до іменника *science* (лат. *scientia*) [17, с. 18], хоча традиційно вважається, що додання етимологічної літери не є добре обґрунтованим (*sçavoir*) [47]. У першому [22, с. 446–448] та другому [24, с. 564] виданні дієслово *sçavoir* має саме такий вигляд, проте у наступних виданнях (після 1740 року) *ç* відсутній.

У досліджуваному тексті особливістю цього підрядкового нелітерного знака французької орфографії є присутність в обох прикладах певного помітного інтервалу між ним та літерою *с*, тобто седій безпосередньо не примикає до літери, яку супроводжує. За формою седій схожий не на гачок, а на штрих, але значно різної довжини на обох зображеннях. За позиційними закономірностями цей підрядковий нелітерний знак зафіксований під літерою *с* перед *а*, *о*, з метою реалізації фонетичної функції.

Висновки. Таким чином, стандарт французького правопису, розпочатий з XVI століття, прогресивно впроваджується у XVIII столітті [47, с. 7]. Звернення до Словника Французької Академії дозволило зазначити, що ще у першому виданні 1694 року було вжито терміни *accent aigu* (´), *accent grave* (`), *accent circonflexe* (ˆ), надано їхнє графічне зображення та зроблено спроби дати їм пояснення.

Іншими словами, система французької орфографії XVIII століття хоча є майже сформованою, але перебуває на стадії своєї імплементації, що віддзеркалює досліджуваний рукопис. Численні графічні варіації використання діакритичних знаків у рукопису свідчать, що, з одного боку, автор, здається, скоріше зберігає старий правопис, ніж легко відмовляється від нього. З іншого боку, він, слідкуючи новим орфографічним нормам, сповнений прагнення доцільно них дотримуватися. Важко пояснити авторські певні коливання у використанні (*l'hésitation de l'usage* [47, с. 2]) та чергування вживання та пропуску того чи іншого нелітерного діакритичного знака у певних позиціях, особливо з урахуванням змін правил. Вибір того чи іншого діакритичного знака не завжди є послідовним, оскільки зумовлюється миттєвою орієнтацією: соціально-культурними, навіть політичними установками, правописом французької мови, матеріальними обмеженнями тощо [47, с. 7]. Проте стриманість у вживанні діакритиків повністю суперечить еволюції, яка спостерігається протягом століття, де *accents* множаться, щоб, наприклад, вказати різні значення *e* – глухий, твердий, відкритий; це використання також протистоїть тезі, підтримуваній Вольтером, згідно з якою «однакові склади» (“*les mêmes syllabes*”) повинні завжди мати однакову вимову (“*porter une prononciation uniforme*”) [20, с. 45].

У тексті “*Herbier Medical (1759)*” використання діакритичних знаків відповідає традиціям того історичного періоду: діакритичні знаки використовуються мінімально, нерегулярно, несистемно, не зовсім впорядковано, майже хаотично, ймовірно, власне за бажанням автора. Проте два діакритика – акут та седій – зображено автором на титульній сторінці у заголовку.

У досліджуваному тексті найчастотнішим діакритичним знаком є акут (*accent aigu*) (126 фіксацій), гравіс (*accent grave*) має 11 фіксацій, циркумфлекс (*accent circonflexe*) виявлено у 9 випадках. Трема (*tréma*) та седій (*cedille*) є дуже рідкісними у досліджуваному манускрипті: вони засвідчені у “*Herbier Medical (1759)*” всього лише двічі кожний.

За допомогою діаграми проілюструємо відсоткове співвідношення наведених чисельних даних щодо використання нелітерних діакритичних знаків у досліджуваному тексті (рис. 242).

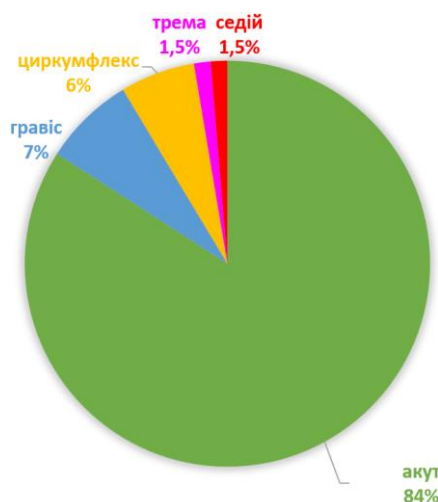


Рис. 242. Відсоткове співвідношення діакритиків у тексті “*Herbier Medical (1759)*”

Відзначено, що у тексті “*Herbier Medical (1759)*” акут супроводжує літеру *é*, гравіс супроводжує літери *à* (для диференціації омонімів), *è* (з фонетичною функцією, задля позначення відкритості фонемі: *è* – [ɛ]), циркумфлекс – літери *â ê*, трема – літери *ë ï*, седій (з метою реалізації фонетичної функції) – літеру *ç*. Отже, літеру *e* супроводжують всі чотири надрядкових нелітерних знака, літеру *a* – тільки два (гравіс та циркумфлекс), літеру *i* – виключно трема. Літери *o u* не відмічаються з надрядковими нелітерними знаками.

У процесі дослідження було з’ясовано, що у “*Herbier Medical (1759)*” акут, циркумфлекс та трема (на відміну від гравісу та седія) є багатоваріантними за зображенням. Графічна своєрідність акуту у тексті “*Herbier Medical (1759)*” проявляється в тому, що він може мати вигляд коми із захилястим завитком зверху або заокругленням вигнутого або нахилоного штриха, одинарної риски, крапки або іншого подібного накреслення, що поміщається над літерою або поряд з нею. За розміром акут майже співпадає з вертикальною похилою лінією маленької літери, в деяких випадках перевершуючи її. Циркумфлекс, що у досліджуваному тексті розрізняється за формою, нахилом та розміром, може мати як класичний вигляд з двома компонентами, як т. зв. орнаментальну форму із заокругленнями вліво або/та вправо, так і форму однокомпонентної декілька заокругленої донизу риски. Одне з двох зображень трема, що є унікальним, відтворено маленькими послідовними рисочками над літерою *e*. Гравіс має вигляд нахилоного штриха, одного разу декілька вигнутого, що поміщається над рядком, точніше, над літерою, яку він супроводжує. За розміром гравіс є значно (вдвічі або втричі) меншим вертикальної похилої лінії маленької літери. За формою седій виглядає оригінальним: він схожий на штрих або похилу лінію, але значно різної довжини на обох зображеннях. Гравіс, циркумфлекс, седій та трема (на відміну від акуту) мають чітке місце розташування. Щодо позиції акуту, то вона характеризується нечіткістю, оскільки, наприклад, в іменниках на *-ÉS* акут розташований або над *ÉS*, або між цими фінальними літерами (можливий безакутний варіант). Проте у прикметникових та дієприкметникових формах однини та множини жіночого роду, іменниках жіночого роду, тобто у словах з гемінованими *ee*, акут може бути розташованим або над першим (*-ÉE*), або над другим (*-EÉ*), або між ними у медіальній позиції або бути взагалі відсутнім.

Проаналізувавши основні позиційні вживання діакритиків у тексті “*Herbier Medical (1759)*”, зробимо висновок, що всі діакритичні нелітерні знаки фігурують у середині слова; акут також вживається як в абсолютному кінці слова та в ініціальній позиції,

так і у кінці слова перед невимовним голосним та/або приголосним, гравіс, крім того, супроводжує однолітерний прийменник, трема теж відмічений у кінці слова.

Занотовано досить суттєві непорозуміння у декодуванні тексту: іноді інший нелітерний знак (апостроф, кома у верхньому рядку, компонент літери тощо) можна помилково визнати акутом. Викладено та описано виняткові випадки вживання акуту (у вигляді вигнутої коми) і гравісу (у вигляді традиційної риски) над формою третьої особи однини дієслова *avoir*. Наведено наочні приклади, що свідчать про варіативність та несистемність вживання цього орфографічного знака (у дієслівних та дієприкметникових конструкціях, у парах назв рослин). Зафіксований унікальний у досліджуваному тексті випадок вживання гравісу над *È* у прикметнику жіночого роду. Зауважено, що у тексті відмічено авторські коливання у використанні циркумфлексу, тобто хаотично чергуються форми з цим надрядковим знаком та без нього. Звернено особливу увагу на варіативне письмове використання у графічному зображенні однієї лексеми циркумфлекса, невимовного *s* та акута з пріоритетом останнього.

Оскільки у досліджуваному тексті седій безпосередньо не примикає до літери, всі нелітерні діакритичні знаки "*Herbier Medical (1759)*" взаємодіють з інтервалом, який, не маючи ніякого графічного позначення, забезпечує проміжок між знаком та літерою, яку він супроводжує.

Виявлено сталий вираз, що дозволяє припустити ймовірне походження та/або національність невідомого автора рукопису.

Підсумовуючи, зазначимо, що у "*Herbier Medical (1759)*", важливого джерелі інформації щодо орфографічних реалій того часу, існує багато графічних варіацій у записі діакритичних знаків, що являється відбитком часу. Перші спроби описати та пояснити ці варіації, що дозволили простежити еволюцію графічної (та, у деяких випадках, фонологічної) системи французької мови, є корисними для подальшого зіставлення із сучасними труднощами французького правопису.

Список використаних джерел:

1. Державний реєстр наукових об'єктів, що становлять національне надбання. Реєстр 4 (доповнений) : додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 22 вересня 2004 р. № 1241. НАУКОВІ ОБ'ЄКТИ, що становлять національне надбання. Київ, 2004. 15 с. URL: http://www1.nas.gov.ua/infrastructures/NationalProperty/Documents/Dep_Rejestr_NN.pdf (дата звернення: 17.02.2023).
2. Дубровіна Л. А. Кодикологія та кодиграфія української книги. Київ, 1992. 264 с. URL: <http://history.org.ua/LiberUA/5-7702-0544-PI/5-7702-0544-PI.pdf> (дата звернення: 17.02.2023).
3. Іванова Н. Г. Апостроф у франкомовному манускрипті XVIII століття (графічні особливості). Прикладна лінгвістика на Півдні України: здобутки і перспективи : колективна монографія / за ред. Н. Кондратенко. Вінниця : ТВОРИ, 2022. С. 65–90.
4. Іванова Н. Г. Геміновані дволітерні комплекси у франкомовному манускрипті XVIII століття (графічні особливості). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2021. № 52. Том 1. С. 62–67.
5. Іванова Н. Г. Особливості перекладу франкомовних фахових текстів із флористичною тематикою 18-го століття : кваліфікаційна робота. ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2020. 102 с.
6. Іванова Н. Г., Тарасова О. А. Когезія, когерентність та тематична прогресія: франкомовний науковий манускрипт XVIII століття. *Modalități conceptuale de dezvoltare a științei moderne: colecție de lucrări științifice «ΛΟΓΟΣ» cu materiale conferinței științifice și practice internaționale*, 20 noiembrie 2020. București, România : Platforma europeană a științei. Vol. 3. С. 101–102.
7. Коваленко С. Г., Бондаренко О. Ю. Скарби гербарію Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова. Травник XVIII сторіччя. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова*. 2005. Т. 10. Вип. 5. С. 191–198.
8. Коваленко С. Г. Гербарій Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. *Гербарій України. Index Herbariorum Ucrainicum* / редактор-укладач: к. б. н. Н. М. Шиян. Київ, 2011. С. 222–233.
9. Крючков Г. Г. Теоретичні засади французького письма. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Іноземна філологія*. 2011. № 44. С. 9–16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKNU_I_f_2011_44_4 (дата звернення: 17.02.2023).
10. Макарук Л. Л. Графічна лінгвістика: становлення, сучасний стан та перспективи розвитку. *Іноземна філологія*. 2013. Вип. 125. С. 16–21. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/infil_2013_125_5 (дата звернення: 17.02.2023).

11. Мурашко О. С., Немерцалов В. В. Рослини-символи Старого та Нового світу в бібліографічних джерелах. *Вісник Одеського національного університету. Бібліотекознавство, бібліографознавство, книгознавство*. 2012. Том 17. № 1 (7). С. 105–138.
12. Станіслав О. В. Функціональні характеристики нелітерних знаків французької орфографії : монографія. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2009. 180 с.
13. Baddeley S. L'orthographe de la première moitié du XVI^e siècle: variation et changement. *L'Information Grammaticale*. 1997. № 74. P. 24–31. DOI: 10.3406/igram.1997.2916. URL: http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1997_num_74_1_2916 (дата звернення: 17.02.2023).
14. Baddeley S. Théorie et pratique de la segmentation graphique dans les textes français du premier tiers du XVI^e siècle. *Langue française, Segments graphiques du français*. 1998. № 119. P. 52–68. URL: https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1998_num_119_1_6259 (Consulté le 17 janvier 2023).
15. Base de données lexicographiques panfrancophone. URL: <https://www.bdlp.org/resultat?base=SU&query=15903,45,46,0> (Consulté le 17 janvier 2023).
16. Bodinier B. Un journal paysan du xviii^e siècle. Le livre de recettes et dépenses de François Jacques Maret laboureur et vigneron à Bueil (Eure), de 1730 à 1761. 1^{ère} partie. *Histoire & Sociétés Rurales*, 2013/2. Vol. 40. P. 97–154. DOI: 10.3917/hsr.040.0097. URL: <https://www.cairn.info/revue-histoire-et-societes-rurales-2013-2-page-97.htm> (Consulté le 17 janvier 2023).
17. Bonnard H. Étude de langue et de style d'un passage de "L'École des femmes" 537–566 (texte établi par René Bray, Les Belles Lettres). *L'Information Grammaticale*. 1984. № 2. P. 18–23. DOI: 10.3406/igram.1984.2222. URL: http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1984_num_23_1_2222 (Consulté le 17 janvier 2023).
18. Catach N. Les signes graphiques du mot à travers l'histoire. *Langue française. Segments graphiques du français*. 1998. № 119. P. 10–23. URL: https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1998_num_119_1_6256 (Consulté le 17 janvier 2023).
19. Cazal Y., Parussa G., Pignatelli C., Trachsler R. L'orthographe: du manuscrit médiéval à la linguistique moderne. *Médiévales*. 45, automne 2003. DOI: <https://doi.org/10.4000/medievales.969>. URL: <http://journals.openedition.org/medievales/969> (Consulté le 17 janvier 2023).
20. Deloffre F. Voltaire, l'orthographe et la défense du français. *Revue Des Deux Mondes*. 1994. P. 36–48. URL: <http://www.jstor.org/stable/44842234> (Consulté le 17 janvier 2023).
21. Dictionnaire de l'Académie française. 1694. 1^{re} édition. T. 1. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A1A0001> (Consulté le 17 janvier 2023).
22. Dictionnaire de l'Académie française. 1694. 1^{re} édition. T. 2. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A1V0059-01> (Consulté le 17 janvier 2023).
23. Dictionnaire de l'Académie française. 1718. 2^e édition. T. 1. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A2E0023> (Consulté le 17 janvier 2023).
24. Dictionnaire de l'Académie française. 1718. 2^e édition. T. 2. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A2V0219> (Consulté le 17 janvier 2023).
25. Dictionnaire de l'Académie française. 1740. 3^e édition. T. 1. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A3A0001> (Consulté le 17 janvier 2023).
26. Dictionnaire de l'Académie française. 1740. 3^e édition. T. 2. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A3V0221> (Consulté le 17 janvier 2023).
27. Dictionnaire de l'Académie française. 1762. 4^e édition. T. 1. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A4A0001> (Consulté le 17 janvier 2023).
28. Dictionnaire de l'Académie française. 1762. 4^e édition. T. 2. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A4L0004> (Consulté le 17 janvier 2023).
29. Dictionnaire de l'Académie française. 1798. 5^e édition. T. 1. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A5A0001> (Consulté le 17 janvier 2023).
30. Dictionnaire de l'Académie française. 1798. 5^e édition. T. 2. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A5L0004> (Consulté le 17 janvier 2023).
31. Dictionnaire de l'Académie française. 1835. 6^e édition. T. 1. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A6A0001> (Consulté le 17 janvier 2023).
32. Dictionnaire de l'Académie française. 1835. 6^e édition. T. 2. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9J0002> (Consulté le 17 janvier 2023).
33. Dictionnaire de l'Académie française. 1878. 7^e édition. T. 1. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A7A0001> (Consulté le 17 janvier 2023).
34. Dictionnaire de l'Académie française. 1878. 7^e édition. T. 2. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A7I0005> (Consulté le 17 janvier 2023).
35. Dictionnaire de l'Académie française. 1935. 8^e édition. T. 1. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A8A0001> (Consulté le 17 janvier 2023).
36. Dictionnaire de l'Académie française. 1935. 8^e édition. T. 2. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A8H0002> (Consulté le 17 janvier 2023).

37. Dictionnaire de l'Académie française. 2020. 9e édition. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9P3735> (Consulté le 17 janvier 2023).
38. Goyens M., Guichard-Tesson F. Comment éditer l'autographe d'une traduction de traduction. *Scriptorium*. 2009. T. 63. № 2. P. 173–205. URL: https://www.persee.fr/doc/scrip_0036-9772_2009_num_63_2_4056 (Consulté le 17 janvier 2023).
39. Herbar Medical contenant vingt et une classes de plantes usuelles dont on fait le plus frequemment usage dans la pratique de la Medecine Rangées selon les vertus qui leur sont les plus generalement reconnues. Manuscrit. 1759. 156 p. URL: <http://rarebook.onu.edu.ua:8081/handle/store/5926> (Consulté le 17 janvier 2023).
40. Ivanova N. Herbar manuscrit du XVIIIème siècle: Particularités de sa calligraphie. INTERTEXT. Nr. 3/4 (39/40). 10th year. Chişinău, ULIM, 2016. P. 112–126.
41. Ivanova N., Pakhalkova-Soich T., Prysiazhniuk O. Structural and compositional model of 18th century scientific text. *Рукописна та книжкова спадщина України*. 2021. Вип. 27. С. 35–56. URL: http://rksu.nbuiv.gov.ua/doc/rks_2021_27_5 (дата звернення: 17.02.2023).
42. Lathuillère R. Les problèmes de l'édition de Rabelais. *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*. 1981. № 33. P. 129–145. DOI: <https://doi.org/10.3406/caief.1981.1903>. URL: https://www.persee.fr/doc/caief_0571-5865_1981_num_33_1_1903 (Consulté le 17 janvier 2023).
43. Lorenceau A. Sur la ponctuation au 18e siècle. *Dix-huitième Siècle*. Qu'est-ce que les Lumières? 1978. № 10. P. 363–378. DOI: <https://doi.org/10.3406/dhs.1978.1195>. URL: www.persee.fr/doc/dhs_0070-6760_1978_num_10_1_1195 (Consulté le 17 janvier 2023).
44. Meyer P. Instructions pour la publication des anciens textes français. *Bibliothèque de l'école des chartes*. 1910. T. 71. P. 224–233. DOI: <https://doi.org/10.3406/bec.1910.460996>. URL: https://www.persee.fr/doc/bec_0373-6237_1910_num_71_1_460996 (Consulté le 17 janvier 2023).
45. Paveau M.-A. Chronique "linguistique". Les accents: fonction linguistique ou passion orthographique? *Le français aujourd'hui*. 2008/1. № 160. P. 103–110. DOI: [10.3917/lfa.160.0103](https://doi.org/10.3917/lfa.160.0103). URL: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-1-page-103.htm> (Consulté le 17 janvier 2023).
46. Pellat J.-C. Les mots graphiques dans des manuscrits et des imprimés du XVIIe siècle. *Langue française, Segments graphiques du français*. 1998. № 119. P. 88–104. URL: https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1998_num_119_1_6261 (Consulté le 17 janvier 2023).
47. Pellat J.-C., Andrieux-Reix N. Histoire d'É ou de la variation des usages graphiques à la différenciation réglée. *Langue française. Morphographie et hétérographie*. 2006. № 151. P. 7–24. URL: https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2006_num_151_3_6771 (Consulté le 17 janvier 2023).
48. Piron S. L'orthographe moderne au fil des siècles dans les grammaires: de l'intervention en orthographe à la consignation de l'orthographe. *Cahiers de praxématique*, 74. 2020. URL: <http://journals.openedition.org/praxematique/6344> (Consulté le 17 janvier 2023).
49. Préface de la première édition. Dictionnaire de l'Académie française. 1694. URL: <https://www.academie-francaise.fr/le-dictionnaire-les-neuf-prefaces/preface-de-la-premiere-edition-1694> (Consulté le 17 janvier 2023).
50. Préface de la troisième édition. Dictionnaire de l'Académie française. 1740. URL: <https://www.academie-francaise.fr/le-dictionnaire-les-neufs-prefaces/preface-de-la-troisieme-edition-1740> (Consulté le 17 janvier 2023).
51. Préface de la quatrième édition. Dictionnaire de l'Académie française. 1762. URL: <https://www.academie-francaise.fr/le-dictionnaire-les-neufs-prefaces/preface-de-la-quatrieme-edition-1762> (Consulté le 17 janvier 2023).
52. Sacquin M. Les manuscrits littéraires du XVIIIe siècle à la Bibliothèque nationale de France. *Genesis*. 2012. № 34. URL: <http://genesis.revues.org/966> (Consulté le 17 janvier 2023).
53. Seguin J.-P. Les incertitudes du mot graphique au XVIIIe siècle. *Langue française. Segments graphiques du français*. 1998. № 119. P. 105–124. URL: https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1998_num_119_1_6262 (Consulté le 17 janvier 2023).
54. Sicotte D. La suppression de l'accent circonflexe préconisée par les rectifications orthographiques de 1990. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique. Université du Québec à Montréal. Mars, 2011. 152 p. URL: <https://archipel.uqam.ca/9497/1/M12002.pdf> (Consulté le 17 janvier 2023).
55. Schweitzer C., Dodane C. Description de l'accent en français: des premiers grammairiens aux premiers phonéticiens (XVIe-début du XXe siècles). *Revue SHS Web of Conferences*. 2020. Vol. 78. URL: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2020/06/shsconf_cmlf2020_09003.pdf (Consulté le 17 janvier 2023).
56. Tournier Maurice. A quoi sert l'accent circonflexe? *Mots, Orthographe et société*. 1991. № 28, septembre. P. 101–107. DOI: <https://doi.org/10.3406/mots.1991.2039>. URL: https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1991_num_28_1_2039 (Consulté le 17 janvier 2023).
57. Tournier Maurice. L'accent circonflexe: une fonction sociale. *Mots*. 1991. № 28. Septembre. P. 201–207. URL: <http://books.openedition.org/enseditions/2219> (Consulté le 17 janvier 2023).

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-304-3-6>**ДО ПРОБЛЕМИ ФОНОСЕМАНТИЗМУ У СУЧАСНИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВАХ**

Володимир КУШНЕРИК

доктор філологічних наук, професор

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

w.kushneryk@chnu.edu.ua

Вступ. Із зростанням інтересу науковців до комплексного вивчення асоціативно-символічного значення фонологічних одиниць (С. В. Воронін, О. П. Журавльов, В. В. Левицький, F. Dogana, J. M. Peterfalvi, L. Waugh) і врахуванням того, що фоносемантика розглядає функціонування фонетичних одиниць – фонем та фонестем, постає питання про їх символічний статус і наявність у них асоціативно-символічного значення.

Фоносемантика – розділ мовознавства, що вивчає звуковідображальну систему мови, вплив звуків на значення вимовлених слів, а також на прагматичні установки носіями мови, породжені на підсвідомому рівні. Іншими словами, фоносемантичний аналіз дозволяє зробити висновок про те, як дане слово сприйметься носіями мови на підсвідомому рівні, оскільки звукова (фонетична) форма слова істотно впливає на зміст сказаного [3].

Основними компонентами фоносемантики є вчення про знак, зокрема діалектичний зв'язок значення з внутрішньою формою слова, категорія мотивації. Знак необхідно розглядати як єдність компонентів, кожен з яких щось вносить у розуміння цілого, а якщо мова йде про семантичні знаки, то кожен компонент потенційно буде знаком в цілому. Мотивація виступає сполучною ланкою, яка формує співвідношення між формою і змістом знака. Мотивація є елементом, що забезпечує сталість і надійність функціонування словника, і тільки порівняльний аналіз форми і змісту семантичної ознаки сприяє розкриттю або ідентифікації їх мотивації. Слід розрізняти три види мотивації: фонетичну (спонукання через наслідування), морфологічну (спонукання через знак), семантичну (спонукання через зміст). Фонетичну мотивацію можна визначити як абсолютну (зовнішню), а інші види – як відносну (внутрішню), яка може бути як морфологічною, так і семантичною. Оскільки фонетична мотивація мовних одиниць надто варіативна й суб'єктивна, її поділяють на два типи: за зовнішньою формою (фонетична, абсолютна, експліцитна) і за внутрішньою [4].

Серед важливих фонетичних і фонологічних напрямів актуальними виділяються проблеми фоносемантики: формування фоносемантичних універсалій, реалізація фонем і фонем у різноманітних лексичних одиницях і текстах різного стилю, дослідження фоносистем статистичними, психолінгвістичними та структурними методами.

У сучасній фонології зріс інтерес до елементарних одиниць мови та їх диференційних ознак, які, у свою чергу, можуть слугувати основою звукосемантичних універсалій. Комплексна увага дослідників первинних фонологічних одиниць у фоносемантичній системі передбачає визначення мовного статусу цих одиниць, актуальність дослідження якого зумовлена моментом поєднання конститутивної та дистинктивної функцій і двох характеристик (артикуляційної та акустичної).

Виклад основного матеріалу. Фонетичний семантизм – явище закономірного недовільного фонетично вмотивованого зв'язку між фонемами та незвуковою ознакою денотата, яка лежить в основі номінації. Інакше кажучи, денотатом номінації при звуконаслідуванні є предмети, явища, процеси, яким притаманна здатність формувати звуки, що підсвідомо асоціюються з названими предметами, явищами тощо (М. Бігнер, О. М. Газов-Гінзберг, О. М. Кононов, А. Sieberer, U. V. Siagle, R. Ultan). За звукосемантизму денотатом номінації є предмети, явища, процеси, яким не властиве звукотворення (С. В. Воронін, В. В. Левицький, В. М. Панфілов, В. Malmberg, H. Müller, J. Peterfalvi).

У науковій літературі зустрічаються різні визначення звуконаслідувальної лексики. Звуконаслідувальна лексика свідчить про те, що денотат назви – це предмет, явище, процеси

зовнішнього світу, які можуть утворювати звуки. Іншими словами, фіксується закономірний зв'язок між фонемами слова і звуковою ознакою денотата, що лежить в основі номінації. Вивчення звуконаслідувальної лексики прогресує, її вивчають у напрямках, які з певною часткою умовності можна визначити як: семіотичні, онтогенетичні, експериментально-психолінгвістичні, стилістичні, структурно-таксонімічні, етимологічні, типологічні та фоносемантичні дослідження.

Важливим для фоносемантики є врахування двох аспектів фундаментального принципу недовільності/довільності мовного знака. Перший передбачає загальний взаємозв'язок явищ та об'єктів реальної дійсності. Історії науки відомі приклади, коли встановлюються зв'язки між, здавалося б, зовсім несумісними явищами. Другий аспект пов'язаний з тим, що визнання доволності мовного знака означає незалежність відношень між позначуваним і позначувальним, що суперечить загальносистемному принципу ієрархізації, згідно з яким кожен елемент *вищої* системи може розглядатися як самостійна *нижча* система. Отже, слово як самостійна *нижча* система володіє субстратом – позначуваним і позначувальним, структурною сукупністю відношень між елементами лексем. Позбавивши слово зв'язку між його елементами, дослідник позбавляє його структури; система ж без структури – уже не система.

Приймаючи тезу про недовільність мовного знака (С. В. Воронін, О. П. Журавльов, В. В. Левицький, S. Ertel, R. Jakobson), ми не стверджуємо, що всі без винятку слова вмотивовані. Існує численна група слів, вмотивованість яких за сучасного стану етимологічних пошуків установити проблематично. Можна констатувати, що існують два підходи до розгляду цієї проблеми: *природний* (Р. О. Будагов, О. М. Газов-Гінзберг, О. П. Журавльов, Г. М. Іванова-Лук'янова, Є. В. Орлова, О. П. Спіркін, R. Brown, H. Müller, S. Newmann) і *конвенційний* (F. Dogona, D. Kaplan, L. Waugh, H. Werner). Мовний знак є зазвичай довільним, але в синхронії він виступає подвійною сутністю: мовний знак і *довільний*, і *вмотивований*. У кожному разі потрібно враховувати, яка із цих ознак переважає. У конкретному акті номінації вибирають здебільшого певну ознаку об'єкта-денотата, що лежить в основі називання, і в цьому принциповому моменті номінація не довільна, а вмотивована. Вибір ознаки переважно випадковий, і власне тут проявляється доволність номінації, її невмотивованість.

За своєю суттю явище фоносемантизму має статистичний характер, що дає змогу об'єктивно кількісно обґрунтувати частотне превалювання певних звуків, пов'язаних з відповідними значеннями лексем: нім. *Wen die wüsten Winterwinde wütend, wehn / Weisst du zur Wehre wällt ein Weiser? / Warme Wohnung, weiche Watt und wollnes Wams, / Weiter: würzigen Wein und willige Weiber* (E. Rückert).

Найважливішими компонентами психофізіологічної основи фоносемантизму є *синестезія*, *синтенемія* та *кінеміка*. *Синестезія* – феномен сприйняття, який полягає в тому, що враження, яке відповідає певному подразнику і є специфічним для того чи іншого органу відчуття, супроводжується іншими, додатковими відчуттями чи образами, характерними для відмінної модальності (О. О. Потебня, В. Н. Телія, R. Bart, J. Stenzel), напр., англ. *sweet sound*, нім. *dunkler Ton*, рос. *острый блеск*, укр. *холодний звук*. *Синтенемія* – більш глибоке явище, оскільки охоплює не тільки результат взаємодії звукових подразників на зорове кольоробачення носія мови чи навпаки, а й передбачає емоційний знак, який супроводжує зазначене явище. Відомо, що чорний колір «тисне» на людину, а «високий» звук – «збуджує» (Є. Г. Белявська, С. В. Воронін, Р. К. Потапова, S. Ulmann, K. Stampf). *Кінеміка* – це сукупність кінем, тобто недовільних рухів м'язів, які супроводжують відчуття й емоції людини (Т. В. Базжина, Н. І. Лепська, В. К. Журавльов, Л. К. Камалаєв).

Досліджуючи вищезгадані явища та враховуючи знахідки лінгвістів, літераторів, психологів і митців (Ю. Крістева, А. В. Савицький, I. Fonaqu, H. Hilmer, J. Ohara, J. Stenzel), можна констатувати неординарність і багатоаспектність фоносемантичних проблем. Символіка звучання створює симбіоз фоносемантичної єдності з символікою кольору

та відчуттів. Відповідно різнобічне переплетіння символік ускладнює процес вияву й однозначного опису фоносемантичних засад проблеми співвідношення *звучання-колір*. Візуальне символічне сприйняття світу іменують *синопсією*, а одиниці явища – *фотизмами* [12]. Наприклад, розглядаючи квіти та фрукти натюрморту, людина переносить асоціації на свої внутрішні рефлекторні відчуття і, побачивши жовто-зелений шматок лимона, відчуває смак саме цього фрукта, який здебільшого асоціюється з *кислістю*, *терпкістю*, *гіркотою*, рідше – з *гілкою важких плодів*. Суть окресленого явища в тому, що, споглядаючи картину або природний об'єкт, ми пов'язуємо наші відчуття із відчуттями зі сфери запаху, смаку, дотику, які є вторинними щодо безпосереднього споглядання, в цьому разі – первинного.

Існує ще один вид символіки – *аудіальна*; відповідно, символічні одиниці – *аудизми*, можна поділити на два великих підкласи: *звукошумові* та *звукоінформативні* [11].

Звукоінформативний аудіальний символізм пов'язаний в основному з художнім сприйняттям тексту. Його формують викликані у свідомості носія мови чинники (тема тексту, асонанс, алітерація, редуплікація тощо), які створюють певні асоціації та настрої, пробуджують уяву про ті чи інші образи, народжують «музику тексту».

Наприклад, учитуючись у рядки балади “Handschuhe” («Рукавичка») Ф. Шіллера, проаналізувавши тему та здійснивши статистичний аналіз її фонетичного складу, ми виявили суттєво підвищену частоту голосних фонем [a], [o:], [e:] та приголосних [r], [t], [ʃ]. Це відповідає результатам численних досліджень прозових і поетичних текстів, які підтверджують, що емоційний стан людини пов'язаний з фоносемантичними явищами. Такі почуття, як гнів, гордість, супроводжуються «грудним звучанням» (Г. В. Вернер, Ш. Георг, О. В. Драгінда, О. П. Журавльов, Й. Пловерт, Й. Фехнер). При інших почуттях – страху, ніжності, ввічливості тощо, – коли людині хочеться зробитися «маленькою», знаходить своє застосування тон верхнього поверху мовленнєвого апарату. Отже, можна стверджувати, що *високий тон* зображає поняття «чогось малого», а *низький тон* – «чогось великого» (Т. С. Філіпова, І. Ю. Черепанова, В. Б. Шкловський, К. Stumrf, R. Tarte).

Сучасні дослідження англійської інтернет-мови засвідчили, що на рівні фонетичної організації публіцистичних повідомлень: “*War against Terror-teararch warrant and resque efforts interterrorists attacks*” (CNN, Oct. 2, 2001/7), “*Roots of Rage – why the hate*” (CNN, Sept. 26, 2001/6), які передають інформацію про теракт та його наслідки, зареєстровано статистичну перевагу приголосних [n], [t], [s'], [l] [1]. Більшість дослідників фоносемантизму характеризують дані звуки як «погані» (О. П. Журавльов, В. В. Левицький, А. А. Комарницька, В. І. Кушнерик, S. Ertel, E. Fenz).

Семантизацію звука, його повторення у тексті в різних комбінаціях і співвідношеннях з ключовими звуковими комплексами можемо простежити, наприклад, у фрагменті О. Вознесенського («*По крышам городских квартир / Грозой гремел полёт Валькирий*») (сполучення [кр] та [гр], високочастотні у даному випадку голосні [o], [e] та приголосний [p]), викликають асоціацію чогось волаючого, грізного, швидкого. Аналогічні рядки із українських поезій Б. Бунчука: «*Стаєш як рив між брив. І погляд, наче плечі у сірім кунтуші. То камбій цих років. То кільця холоднечі докруг душі. Життя земне. А там, за краєм тим безкраім, де не росте трава. Ти ждеши мене, свята. Стара вина минає і гряде нова*» – демонструють яскраво виражену семантизацію тексту. Ці рядки та частотне вживання звуків [p], [m], [o] підсилюють тему *страху* перед незвіданим.

Звукошумовий аспект символіки пов'язаний з тим, що практично все, що ми чуємо, має певний зміст. Наприклад, якщо ми проведемо нігтем по шорсткій поверхні стіни, то в результаті на тілі людини з'явиться «гусяча шкіра». (Рефлекторна система людини спрацювала на звуковий подразник, який викликав неприємні відчуття). Первинним у цій ситуації є шорсткість стіни, а вторинним – відчуття «гусячої шкіри» [11].

Аналіз фрагментів текстів з чотирьох різноспоріднених мов продемонстрував таке: якщо відома тема, то у певній мірі прогнозованою виявляється частота появи у тексті деяких звуків. Там, де йдеться про щось сумне (мінорні мотиви), переважають приголосні [t], [k], [r], [d] і голосні [a:], [o:], [e:], а в ідилічних (мажорних) творах перевага віддається сонорним [m], [n], [l] і голосному [i]. Але якщо врахувати, що *опозиція* за довготою у слов'янських мовах відсутня, то названі довгі голосні формують мінорний мотив виключно у германських мовах, а їх короткі аналоги – слов'янських.

Що стосується підсилення мінорних мотивів у тексті приголосними, то [p], [t], [k] є придиховими у германських мовах, аналогічний мотив викликають подібні слов'янські приголосні, але без придиху. В англійській та російській мові позиція кінця слова, з приголосною [d] є *сильною*, а в українській та німецькій мовах ця позиція – *слабка*. Тобто у першому випадку мінорний мотив передається фонемою [d], а в другому – її алофоном. Аналогічна ситуація із сонорним [l]. Якщо у німецькій мові [l] немає алофонів, то в англійській є два алофони [l] і [ɫ], які викликають мажорні мотиви у носія мови.

Специфічною для слов'янських приголосних є опозиція за дієзністю (твердістю/м'якістю): [m]-[m̃], [n]-[ñ], [l]-[l̃]. І якщо у германських мовах ідилічні мотиви базуються на сонорних приголосних [m], [n], [l], то у слов'янських, відповідно, на їх пом'якшеному варіанті, який відсутній у германських мовах.

Для зіставної характеристики фонем та їх алофонів має вагоме значення і їх дистрибуція. Спостерігаємо факт, коли в двох мовах наявні відповідні фонемі з подібними алофонами, але умови вживання цих алофонів не однакові. Звук [n] в англійській мові вживається перед голосними, дентальними або альвеолярними приголосними, а також у кінці слова. Другий [ŋ] є алофоном /n/ перед велярними [ie]; з [ŋ] не може починатися слово тощо. Тобто, з одного боку, звуки і їх алофони співвідносяться з об'єктом через слова, а з іншого – вони пов'язані з об'єктом безпосередньо завдяки природному зв'язку між звуком і змістом.

Висновки. Незважаючи на класифікацію мов, поділ на сім'ї та на підгрупи, існує певний рівень універсальності між віддалено- та близькоспорідненими мовами. Цьому і присвячене дослідження фонологічних систем у плані пошуку фоносемантичних універсалій як у діахронії, так і в синхронії.

Зрозуміло, що звукокомплекс зі своїм значенням перебуває в постійній динаміці. Процеси, що відбуваються в мові, породжують постійні зміни, і це не може не позначитися на зв'язку звучання зі значенням слова. Тому, як стверджують Б. В. Головін, О. О. Леонт'єв, Ю. С. Степанов, В. М. Телія, W. Wartburg, O. Ostoff, K. Brugmann та W. Scheffer, принцип аналогії був надзвичайно розвиненим на ранній стадії формування мов. І, як наслідок, – там, де процес звукозмін припинявся, естафету продовжував принцип метафоричної аналогії, завуальовуючи первинні зв'язки звучання зі значенням лексеми. Тому закономірно, що звукові зміни знайшли своє вираження у змінах за аналогією. В обох випадках – і у звуковій зміні, і у зміні за аналогією – бере участь творчий чинник.

Дослідження зв'язку між звучанням фонем і певною семантикою вказують на функціонування в мові фонетичного значення та об'єктивну присутність розглянутої мовної категорії, під якою розуміють сукупність емоцій і уявлень, викликаних звуками при реалізації в мові як і в мовленні не тільки в художньому тексті, а й у позаконтекстуальному наборі окремих лексичних одиниць. Науково-експериментальні пошуки в групі германських мов тривають і видається необхідним подальший теоретичний і практичний розвиток теорії фоносемантизму як у діахронічній, так і в синхронічній фонології у порівнянних дослідженнях типологічних особливостей функціонування міжмовних фоносемантичних універсалій. Вивчення асоціативно-символічного значення фонем дасть змогу визначити їх міжмовний генетичний зв'язок.

Список використаних джерел:

1. Анисимов А. В. Компьютерная лингвистика для всех. Мифы. Алгоритмы. Язык. Київ : Наукова думка, 1991. 197 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2012. 344 с.
3. Кушнерик В. І. Фоносемантизм у германських і слов'янських мовах. Чернівці : Рута, 2004. 370 с.
4. Кушнерик В., Савчук Т. Фоносемантичні явища як мовні реалії. *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Германська філологія*. 2021. № 831–832. С. 166–174.
5. Манакин В. М. Мова і міжкультурна комунікація : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2012. 288 с.
6. Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 240 с.
7. Черепанова И. Ю. Дом колдуньи. Суггестивная лингвистика. СПб : Лань, 1996. 208 с.
8. Чернікова І. О. Теоретичні основи фоносемантики: загальна характеристика. *Наук. праці Кам'янець-Подільського нац. ун-ту : Філологічні науки*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. Вип. 18. С. 76–81.
9. Bartsch K. Sagen, Märchen und Gebräuche aus Meklenburg 1–2. Band 2, Wien. 1879/80. S. 289.
10. Osgood Ch., Suci G. J., Tannenbaum P. M. The measurement of meaning. Urbana: Univerof Illinois Press, 1957. 342 p.
11. Steiner R. Die Bewegung als Sprache der Seele. Dornach : Philosophisch. Anthroposophischer Verlag, 1928. 129 S.
12. Stenzel J. Sinn, Bedeutung, Begriff, Definition. Darmstadt : H. Gentner Verlag, 1958. 60 S.
13. Wundt W. Voelkerpsychologie. Leipzig : Verlag von J. A. Barth, 1900. Bd. 1. S. 267–332.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-304-3-7>

ЛОГІКО-ЛІНГВІСТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТОВОЇ ПРИРОДИ ГАЛУЗЕВИХ ТЕРМІНОСИСТЕМ

Римма МОНАСТИРСЬКА

кандидат філологічних наук

Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»

monastirska3005@gmail.com

Вступ. Сучасний розвиток наук зумовлює необхідність усебічного дослідження й аналізу галузевих термінологічних систем, де термін є центральним елементом їхнього формування, виразником наукового поняття, джерелом фіксації знань професійної галузі й засобом спеціальної інформації. Обґрунтуванням системного характеру фахових терміносистем визнано змістову системність. З'ясування місця терміна як елемента в певній терміносистемі, у логічній схемі науки, визначається місцем окремого поняття в системі понять певної галузі знань. Для реалізації такого підходу найбільш придатним є ідеографічний (структурний) метод побудови моделі професійної галузі. Як лексична одиниця термін має ознаки семантичної системності, тобто належить до однієї з категорій науково-технічних понять і утворює семантичні парадигми.

Термінологічному значенню як семасіологічній одиниці приділяють менше уваги, ніж дослідженому терміну. Водночас термінологічне значення як форма вираження пізнаваного явища, як структура знань, модель якої зумовлена концептуальним зв'язком базових компонентів, є важливим аспектом термінознавства. У взаємодії з семантичною парадигмою термінологічне значення сприяє встановленню парадигматичних відношень між їхніми елементами, що забезпечує пізнання мови й відіграє визначальну роль при встановленні принципів семантичного розвитку терміносистем [31].

Відповідно, як предмет наукової розвідки, термінологічне значення розглядається як засіб вербалізації правових понять, як ієрархічна структура чітко організованих сем, як явище, створене людиною, що містить відношення до названого.

Наприклад, функціонування юридичної термінології наразі вимагає встановлення природи взаємозв'язків між змістом і формою, формування шляхів термінотворення, диференціації термінологічних значень, що сприяє можливості конкретизувати дослідження мови закону, а отже, вимагає відповідності мовних норм права вимогам часу. Проблеми юридичної термінології на матеріалі української, німецької, англійської та інших мов ґрунтовно студіюють як юристи, так і лінгвісти. На сучасному етапі розвитку мови права системного аналізу вимагають окремі нормативно-правові акти, оскільки важко переоцінити значення мови у формулюванні тексту законів, їхнього всебічного розуміння. Отже, актуальність дослідження визначається, по-перше, нез'ясованістю багатьох теоретичних питань щодо змістової системності терміна; по-друге, особливою увагою в сучасному мовознавстві до описання окремих термінологічних макро- та мікросистем; по-третє, відсутністю вивчення концептуальної природи терміна й семантичних процесів, що відбуваються в межах терміносистеми, яку вони обслуговують на українському мовному ґрунті.

Виклад основного матеріалу. Поняття перебуває в тісному зв'язку з терміном, хоча його вважають категорією «мислення, яка відтворює предмети і явища в їхніх істотних ознаках» [16], а термін – категорією мови. Поняття зазвичай розуміють як знання про предмет, клас предметів, явищ. Воно ототожнюється з основною формою існування змістової інформації й розглядається як одиниця людських знань про внутрішній світ. Поняття також ідентифікується з думкою як із особливою формою мислення. За визначенням І. М. Кочан, «поняття – це цілісна сукупність суджень, у яких закріплюються характерні ознаки досліджуваного об'єкта, ядром якого є судження про найзагальніші й одночасно суттєві його ознаки» [24, с. 373]. Відтворюючи істотні особливості предмета, поняття

є результатом глибокого пізнання на відміну від уявлення, яке відтворює предмет у сукупності найрізноманітніших його ознак. «Щоб утворити поняття, необхідно вивчити предмет в усіх істотних його проявах. Формування того чи того поняття завжди є кроком уперед у пізнанні навколишнього світу, шаблем у розвитку науки» [16, с. 25]. Велика Енциклопедія визначає поняття як форму мислення, що відображає суттєві властивості, зв'язки й відношення предметів і явищ у їх протиріччі та розвитку. У понятті виділяють зміст і обсяг. Сукупність узагальнених, відображених у понятті предметів, явищ називають обсягом поняття, а сукупність суттєвих ознак, за якими узагальнюють й виділяють предмети та явища в поняття, – його змістом (ВЕ, т. 20, с. 353).

Таким чином, поняття, по-перше, – це уявний образ предмета чи явища, логічна форма думки про предмет або явище, про який мислить людина, а по-друге, поняття відображає лише істотні ознаки предмета, які характеризують природу предмета, сутність і вирізняють його з-поміж усіх інших предметів.

Основними характеристиками поняття є контенсіонал (зміст поняття) й екстенсіонал (обсяг поняття). Контенсіонал одиничних понять про речі певного класу містить постійну центральну частину, яку називають інтенсіоналом. Інтенсіонал поняття утворюють ознаки, спільні для певного класу речей, а екстенсіонал визначають кількістю речей, що співвідносяться з певним поняттям. У цьому розумінні розрізняють родові й видові поняття. Родові поняття мають широкий екстенсіонал і вузький інтенсіонал, що включає меншу кількість ознак. Видові поняття, навпаки, мають вузький обсяг, проте багатий зміст [24]. Взаємозв'язок понять інтенсіонала й екстенсіонала виражений «у логічному законі зворотного відношення між обсягом і змістом поняття, який формулюється так: зі збільшенням змісту поняття зменшується його обсяг і зі збільшенням обсягу поняття зменшується його зміст» [16, с. 29].

Розвиваючись, будь-яке поняття узгоджує обсяг і зміст, маючи при цьому дві сторони – індуктивно-емпіричну й конструктивно-логічну. Перевагою індуктивно-емпіричних понять є відображення в них діалектики природи самих речей та їх опанування людиною, недоліком – часткова невизначеність, невизначеність обсягу й змінюваність змісту. Перевагою конструктивно-логічних понять є їхня однозначність, строгість змісту й точність обсягу [34].

Звідси випливає посилений інтерес до методу аналізу в семантиці, заснованого на взаємопов'язаних поняттях інтенсіонала й екстенсіонала, як такого, що лежить в основі змістової структури мови й сприяє виявленню відомого паралелізму між двома модусами мовлення, один із яких вербалізується в термінах «класів», інший – «властивостей».

Отже, екстенсіонал є класом, а інтенсіонал – властивістю. Положення про логічний клас має велике значення у врегулюванні правових відносин. Для того щоб визначити, чи входить той чи той одиничний предмет до класу поняття, чи є він елементом зазначеної сукупності, необхідно виходити зі змісту понять.

Зміст поняття не очевидний, не міститься у слові безпосередньо. Щодо правового поняття, то воно, власне, набуває ознак права й окресленого кола відносин, учасники якого виступають носіями права. Сукупність установлених або санкціонованих державою правил поведінки, дотримання яких забезпечено критеріями державного впливу складає зміст правового поняття, а сукупність узагальнених ознак (загальнообов'язковість, точність, формальна визначеність, системність у процесі впливу на суспільні відносини), відображених у нормах поведінки, є обсягом правового поняття (ВЕ, т. 25, с. 475).

Залежно від реалій людського життя план змісту поняття є різним. Якщо реалія трапляється в повсякденному житті людини – вона є словом, а якщо є об'єктом дослідження, приваблює увагу фахівців певної галузі знань – терміном. Тому саме термінологія характерна тріада *реалія – поняття – мовний знак (термін)*, у якій термін є виразником поняття певної професійної галузі. У зв'язку з цим у логіці розрізняють поняття формальні й наукові. У формальних поняттях містяться ті ознаки явищ, які лежать на поверхні й осмислюються

як головні всіма, хто зіткнувся з цими явищами в повсякденному житті, у своєму досвіді. Наукові поняття складаються у галузі науки, об'єктом якої є явище. У процесі наукового пізнання в явищі відкриваються глибинні, найбільш суттєві ознаки, приховані для тих, хто не вивчає ці явища як об'єкти наукового вивчення. При цьому обидва поняття – формальне й наукове – виражаються за допомогою одного й того ж слова, але з різним змістом. Формальне поняття розкривається в загальноприйнятому значенні слова. Науковому поняттю дають значення – дефініцію, як логічний прийом операції щодо розкриття змісту поняття [30].

Закріпити за терміном єдине значення намагається будь-яка галузь науки. У юридичній науці й практиці для правильного застосування правової норми до конкретного випадку необхідно з'ясувати її зміст [16, с. 27]. З'ясування змісту правового поняття є підсумком складного й тривалого процесу пізнання предметів або явищ права, яким завершується процес формування поняття. Оскільки поняття мають складну структуру, тобто складаються з узагальнених, істотних ознак певним чином пов'язаних усередині цієї структури, відповідно, й у значеннях термінів виділяють компоненти, співвіднесені зі змістовими ознаками понять. Від майстерності виконання цієї логічної операції залежить якість норми права, до якої входить конкретне поняття. Наприклад, формальне поняття *зобов'язання* включає в себе такі ознаки, як: 1) поставлене перед собою завдання; 2) обіцянка; 3) що неодмінно мають бути виконані (СУМ, т. 3, с. 674). Зміст словникового значення юридичного терміна *зобов'язання* співвідносять з ознаками відповідного поняття: 1) правовідносини; 2) у яких одна сторона зобов'язана вчинити на користь іншої певну дію; 3) або утриматися від неї (ВЕЮС, с. 32).

Залежність між обсягом правового поняття і його змістом знаходить відображення в значеннях слів: наскільки ширшим є обсяг поняття, настільки біднішим є його зміст, вужче коло ознак, із якого воно складається:

- *юридична особа* – суб'єкт цивільних правовідносин;
- *господарське товариство* – юридична особа, статутний капітал якої поділений на частки між учасниками;
- *акціонерне товариство* – господарське товариство, статутний фонд якого поділений на визначену кількість акцій рівної номінальної вартості.

Залежно як від терміна *юридична особа* до терміна *акціонерне товариство* знижується рівень абстрактності, відповідно підвищується змістовність їхніх значень, оскільки до значення наступного терміна ввійшов попередній термін з усім його змістом.

Отже, абсолютну цінність терміна визначають через співвіднесеність з відповідним науковим поняттям, що, як зазначає Л. О. Симоненко, є нагальною вимогою щодо терміна, оскільки будь-яка наука становить чітку систему взаємопов'язаних понять, виділених на основі наукового узагальнення суттєвих ознак досліджуваних явищ об'єктивної дійсності [40].

Щодо розуміння природи терміна існують різні підходи. За логічного підходу термін визначають як спеціальне слово чи словосполучення, прийняте для позначення понять певного середовища, професії, що вимагає дефініції для встановлення свого значення у відповідній системі понять [13]. Отже, терміни, як мовне вираження спеціальних понять, виступають особливим способом виявлення професійних (спеціальних) знань. Виражаючи через мовний знак спеціальне поняття, що встановлює в об'єкті дещо спільне й закономірне, термін є інструментом пізнання [13].

За лінгвістичного підходу, який отримав реалізацію ще в працях Фердинанда де Соссюра, термін розглядають як білатеральний лінгвістичний знак [21], тобто як одиницю, що має означуване й означальне. Лінгвістичне обґрунтування в цьому випадку полягає в тому, що термін є словом (словосполученням), що покликане точно визначити

спеціальне поняття, реально існуюче або яке виникає в процесі наукової творчості, практичної діяльності [40].

За логіко-лінгвістичного підходу термін розглядають як одиницю терміносистеми, співвіднесену зі спеціальним поняттям відповідної галузі знань.

Визначення терміна пов'язане з питанням про встановлення його місця в лексиці мови [21]. У цьому аспекті в термінознавстві виділяють два підходи – нормативний і дескриптивний [21]. У межах нормативного підходу термін як одиницю мови для спеціальних цілей протиставляють слову як одиниці мови, окремі терміносистеми – системі літературної мови, підкреслюючи відмінність між термінологією і загальноживаною лексикою [40].

Т. І. Панько, І. М. Кочан, Г. П. Мацюк, узагальнюючи різні погляди щодо терміна, підкреслюють, що головними вимогами до терміна є:

- 1) однозначність;
- 2) точність, незалежність від контексту;
- 3) стилістична нейтральність;
- 4) системність;
- 5) конвенційність;
- 6) відсутність синонімів чи омонімів у межах однієї терміносистеми;
- 7) стислість;
- 8) наявність чіткої дефініції [34].

Багатозначність, синонімію, невідповідність терміна поняттю або відсутність терміна при наявності поняття, велику довжину, важку вимову, перенасиченість термінології іншомовними термінами, а також відсутність системності в побудові термінів дослідники відносили до недоліків терміна.

Вимогу стосовно прагнення термінів до однозначності сучасні дослідники спростовують, оскільки полісемія не є показником його неточності. Явища омонімії і полісемії підтверджуються в низці досліджень провідних термінологів (О. О. Реформатського, В. П. Даниленко, В. Н. Прохорової, Т. С. Пристайко тощо). Наскільки розвиненою є система багатозначності в термінології, настільки ґрунтовно вивченим є предмет думки, більш точно встановлені зв'язки між загальнонауковими поняттями й галузевим концептуальним апаратом. Полісемія терміна, на їхню думку, відбиває поступовий перебіг розвитку науки і виражає принципи категоризації фрагментів об'єктивної реальності в семантичній структурі слів, тенденції розвитку терміносистеми, можливості саморозвитку мови.

Другий дескриптивний підхід полягає в тому, що термінологічна лексика є частиною словникового складу літературної мови. Терміносистеми формуються засобами природної мови, його загальнолітературною мовою. Початок цього підходу закладено статтею Г. О. Винокура ще в 1939 році, у якій зазначено, що «в ролі терміна може виступати будь-яке слово і що терміни – це не особливі слова, а лише слова в особливій функції, функції називання» [3, с. 5] або «інваріант (слово чи словосполучення), що позначає спеціальний предмет або наукове поняття, обмежене дефініцією і місцем у певній терміносистемі» [3, с. 17]. На сучасному етапі розвитку термінознавства в межах дескриптивного підходу лінгвісти визнають, що хоча термінологія є частиною літературної мови, вона має характеризуватися як окрема підсистема її лексики, що забезпечує виконання важливої соціальної функції мови – спеціальної професійної комунікації.

В. Н. Прохорова виділяє два основні підходи до терміна: перший – протиставлення загальній лексиці (відповідно до цього термінологію розглядають як окрему мову, що живе за особливими правилами, які не підлягають основним нормам загальнолітературної мови, й поповнює свій склад через посередництво власних лексичних засобів); другий підхід – це ставлення до термінологічної лексики як до частини словникового складу літературної

мови, яка підпорядковується тим самим змінам і процесам, що діють у загальному мовному складі. Матеріальною основою термінів є слова і словосполучення природної національної мови, передусім, слова основного словникового складу, які традиційно функціонують у мові, позначають життєво важливі предмети і типові явища, що оточують людину [34].

О. В. Суперанська, Н. В. Подольська, Н. В. Васильєва заперечують концепцію термінології як складової частини літературної мови та вважають, що «терміни кожної галузі знань формують свою особливу термінологію і значення кожного терміна розкривається повністю лише в її системі. Термінологія належить до спеціальної лексики, складає її значну частину і вимагає для свого вивчення особливого підходу» [40].

Новим є підхід щодо сприймання терміна в когнітивному термінознавстві: термін – це вербалізований концепт, який виникає і розвивається в матеріалізованому дискурсі процесу пізнання [3, с. 76–77].

Ураховуючи різні підходи, у мовознавчій літературі нерідко відзначалася відсутність стійкого визначення поняття «термін», при цьому йшлося про різний зміст, який вкладався в це поняття. Б. М. Головін пропонує сім визначень терміна, В. П. Даниленко – дев'ятнадцять, перелік яких, на думку авторки, може бути продовжений. Визначення уніфікованого терміна подано у праці І. С. Квітко, у якій автор презентує термін як слово або словесний комплекс, що співвідносять із поняттям певної організованої галузі знань (науки, техніки), котрий вступає у системні відношення з іншими словами та словесними комплексами й утворює з ними в кожному окремому випадку й у визначений час замкнену систему, яка вирізняється високою інформативністю, однозначністю, точністю та експресивною нейтральністю [21, с. 21].

У монографії Т. С. Пристайко, О. О. Конопелькиної, Е. В. Неженець термін позиціонований як слово або словосполучення, яке позначає поняття спеціальної галузі знання або діяльності й має характерні ознаки, як-от: системність (логіко-поняттєва та мовна), наявність дефініції (для більшості термінів), тенденція до моносемії в межах однієї терміносистеми, відсутність експресивності й стилістична нейтральність.

Науковий термін – одиниця будь-якої конкретної природної чи штучної мови (слово чи сполучення слів), що існувала раніше або спеціально створена й має особливе термінологічне значення, утілене в словесну форму та досить точно й повно віддзеркалює основні, істотні на цьому рівні розвитку науки ознаки відповідного наукового поняття, де термін розуміють як одиницю наукової лексики, що служить точним позначенням понять професійної галузі й має окреслене місце в системі понять науки.

Систему термінів, що позначають коло понять професійної сфери спілкування в науці називають термінологією. Об'єктом дослідження термінології будь-якої наукової галузі знань є терміносистема галузі загалом або її фрагмент (наприклад, семантична група), що може розглядатися як:

- 1) лексика особливої мови науки;
- 2) сукупність спеціальних найменувань, об'єднаних у терміносистеми;
- 3) фрагмент лексико-семантичної системи мови;
- 4) лексична підсистема всередині лексичної системи національної мови, що забезпечує спеціальну комунікацію;
- 5) синонім терміносистеми;
- 6) сукупність лексичних одиниць природної мови, що позначає поняття певної спеціальної галузі знань чи діяльності, що стихійно склалася в процесі зародження і розвитку цієї галузі.

Поняття «термінологія», що позначає «упорядковану кількість термінів певної галузі виробництва, діяльності, знань, що утворює особливий сектор (пласт) лексики» з установленими відношеннями між ними взаємопов'язане з поняттям «терміносистема». Як і будь-які інші системи, терміносистеми – це структурні побудови, в яких терміни

знаходяться між собою у певних зв'язках. Їхня специфіка полягає в тому, що ці системи відкриті, динамічні й за характером природно-штучні. Терміносистеми поєднують у собі два види системності: логічну, що визначається системою понять, і лінгвістичну, що визначається системою термінів [34].

Таким чином, якщо термінології властиві здатність відбивати поняття певної галузі, відсутність чіткої системності, стихійність утворення, то терміносистему розглядають як знакову модель спеціальної галузі знань або діяльності, елементами якої служать лексичні одиниці конкретної мови для спеціальних цілей, а структура адекватна структурі системи понять певної галузі знань. Термінологію і терміносистему розрізняють складом одиниць. Як відомо, термінології в широкому значенні не властива однорідність. Окрім термінів у ній виділяють номени, передтерміни, терміноіди, квазітерміни. Сформована терміносистема вміщує терміни, оскільки свідомо конструюється з мовних одиниць у процесі формування теоретичних основ предметної галузі.

Відтак, дослідження термінів приваблює увагу лінгвістів у плані вираження й змісту. Відображення природи поняттєвої сторони слова й характеру пізнавального змісту в мовних одиницях, моделювання структури термінологічних значень, що виникають у результаті позначення словом наукового поняття й представляють собою один із типів лексичного значення слова, є завданнями першочергового значення лексичної семантики.

В основі створення системних концепцій знань узагальнюючого характеру є *«достатньо жорстка організованість за певними правилами, що завжди виступає як суттєва ознака науки»* (ФЕ: 1970), роздрібнюючи світ, щоб скласти його у струнку систему понять, виділивши сукупність найнеобхідніших елементів як складових частин системи й відношень між ними, пов'язуючи з поняттям ідею змістовності, необхідності, порядку в той світ, яким людина оточує себе і який йому суджено приймати за дійсний [15].

Розуміння мовної системи як цілісного утворення (мови як системи систем), яка складається із певних складових (елементів мови – фонем, морфем, лексем, графем, речень, текстем), що включені в цілком певні сталі зв'язки й відношення між собою (синтагматичні, парадигматичні й епідигматичні) підпорядковані строгим законам, утворюючи органічну цілісність (структуру). У розвитку науки, як зазначив О. О. Реформатський, мова не відіграє роль випадкового інгредієнта, а входить структурним елементом у сутність науки й, перш за все, термінологію. Чим наука «науковіша», тим вагоміша роль мови в її структурі й більш значущим є питання про термінологію. На його ж думку терміни мають утворювати систему, що відображає семантику речей і явищ, позначених ними. Це може бути досягнуто завдяки правильній класифікації кожної ділянки термінованої дійсності з виділенням родових і видових явищ із урахуванням паралельності видів. Концепція змістової (семантичної) системності терміна передбачає створення теорії термінології та поняття системності термінології, що базується на логічній схемі понять. З цього погляду головним обґрунтуванням системного характеру термінології визнано системність відношень в плані змісту: місце терміна в терміносистемі визначається місцем відповідного поняття в системі понять зазначеної області знань. Ідея визначальної ролі системності понять для системності термінів відображає в семасіологічній структурі вхідних у неї слів визначені зв'язки й відношення, об'єктивно існуючі в колі названих понять та явищ. Термін, який є членом терміносистеми, володіє ознакою змістової системності, інакше кажучи, своїм значенням термін тісно пов'язаний з іншими членами терміносистеми – як визначенням видового поняття по відношенню до родового, так і визначенням результату дії по відношенню до дії. Дослідники під системністю мають на увазі саме змістову системність, а відтак, з'ясування місця терміна як елемента в певній терміносистемі визначається місцем його поняття в системі понять певної області знань. Класифікація термінології будь-якої області знань має будуватись на поняттєво-логічних принципах (перший тип класифікації). У такому випадку виділяються групи термінів, ієрархічно організовані внутрішньо: кожний термін має окреслене місце (по підпорядкованості іншим термінам) у системі, що розглядається, яке

залежить від місця відповідного поняття у всій системі понять. Оцінюючи концепцію змісту й структури значення – це завдання опису поняття за його місцем у концептуальній системі. В ідеалі на логіко-поняттєвій основі має бути побудована повна система знань для певної галузі (підгалузі), і лише згодом ставиться питання про те, які одиниці в плані виразу відповідають одиницям цієї системи в плані змісту.

Основою іншої класифікації служить лексико-семантична ознака (другий тип класифікації). Виділяють тематичні групи термінів, об'єднані не за мовною, а за зовнішньою для мови ознакою. Усі поняття, виокремлені за лексико-семантичною ознакою, знаходять своє місце в структурі відповідної категорії. Категорії є широкими семантичними групами і важливими поняттями для організації спеціальної, термінологічної лексики.

Перебуваючи в постійному науковому пошуку, застосовують різну кількість категорій у своїх наукових працях, а саме: сім категорій: буття, простір, час, рух, окреме, якість, кількість; вісім категорій: буття, простір, час, рух, окреме, якості, кількість, відношення. Очевидно, що кожен погляд має право на існування, адже у всіх областях знань при широкій різноманітності якісного аналізу існують два його рівні: аналіз окремих елементів, їхніх властивостей та характеристик і системний аналіз усієї сукупності елементів. Виходячи з позицій кількості елементів дослідження, системний аналіз може пов'язуватись як із однією загальнонауковою категорією, так і з цілим комплексом таких категорій.

Щодо встановлення місця, яке займає наукова термінологія в лексичній системі мови, наукова термінологія належить лексиці мови науки. Мова науки є самостійним функціональним різновидом загальнолітературної мови, тобто є автономною підсистемою відносно загальнолітературної мови зі своїми функціями, засобами вираження й специфічними прийомами їх організації, з особливими критеріями оцінки. Одним із фундаментальних понять лексико-семантичної системи мови, а відтак і термінологічної, останнім часом є картина світу, що виражає специфіку людини та її буття, взаємовідносини з зовнішнім світом і умови її існування в останньому. Картина світу – це модель, що описує до деякої міри реальність у розумінні людини й дозволяє їй діяти згідно правил, що закладені в цю картину. Кожна мова протягом своєї історії вбирає в себе особливості цієї моделі – звичаї, характер народу, культурно-історичні відомості традиційного характеру. Тому прийнято вважати, що мова безпосередньо пов'язана зі світом людини. Уявлення картини світу за допомогою мови є основою вербальної, мовної моделі світу. Розмежовуючи поняття концептуальної моделі світу й мовної моделі світу, мова відображає певний спосіб сприйняття й концептуалізації світу, а виражені у ньому значення складаються в єдину систему поглядів, певну колективну філософію, котра нав'язується як обов'язкова всім носіям мови.

В основі опису мовної моделі світу лексичними засобами лежать різноманітні угруповання слів – семантичні поля, а одиницями концептуальної моделі світу – константи свідомості, причому концептуальна модель світу вміщує інформацію, представлену в поняттях, а в основі мовної моделі світу лежать знання, закріплені в семантичних категоріях, семантичних полях, що утворені зі слів і словосполучень, по-різному структуровані в межах цього поля тієї чи тієї конкретної мови. У сучасній лексикології не виникає сумніву щодо переваги системного вивчення лексики, що реалізується через виділення трьох основних угруповань – поля, групи, синонімічного ряду – як трьох рівноправних видів парадигматичних об'єднань у лексиці.

Системне дослідження лексики реалізується через виділення тематичних груп. Щодо визначення лінгвістичного статусу тематичних груп існують полярні думки. Вивчення подібних груп обмежується своєрідною інвентаризацією і навіть не ставить своїм завданням розкрити внутрішні семантичні відношення слів, хоча згодом погоджується, що вивчення подібних угруповань слів допомагає виявити як, у яких лексичних одиницях іде опредметнення матеріального світу, як членується за допомогою лексики досвід певного

народу. Позамовні моменти тісно переплітаються з власне мовними й ізольований розгляд останніх не є можливим. Відображаючи певним чином ті чи ті відрізки дійсності, слова пов'язані між собою, як взаємопоєднані й відображувані ними явища дійсності. Завдяки цим позамовним зв'язкам слова об'єднуються в групи, які називають тематичними. Тематичні групи виділяють не за спільними семантичними ознаками, а за позамовними критеріями, що уможливають відносити до тематичних груп як вузькі, так і більш широкі угруповання. Класи слів, що об'єднані однією і тією ж типовою ситуацією теж відносять до тематичних груп, адже в їх основах – екстралінгвістичні критерії. Усі члени тематичної групи об'єднуються спільним елементом (лексемою), яку називають архілексею, класемою, тематичною домінантою, семантичною темою.

Для тематичного впорядкування лексичної системи мови застосовують ідеографічний аспект. У монографії Ю. Ф. Прадіда «Фразеологічна ідеографія (проблематика досліджень)» розглянуто теоретичні питання фразеологічної ідеографії, проблеми, пов'язані зі вирішенням і дослідженням окремих фразеологічних мікросистем [34].

Уведення поняття «ідеографічна парадигма» відповідає логіці побудови моделі на елементах предметно-логічної частини значення, «на ідеях». Побудова такої моделі є можливою за наявності віднайдення категорії (категорій) пізнання з погляду входження низки суміжних понять у неї. Для виділення із певного комплексу знань категорій філософської науки так званого категорійного каркасу застосовують метод категорійного аналізу, що є одним із засобів вираження результату процесу пізнання людиною об'єктивного світу.

Складовими частинами моделі ідеографічної класифікації виступають: класи, підкласи, поля, субполя, мікрополя, тематичні й лексико-семантичні групи, синонімічні ряди й антонімічні протилежності. Від подібної розмаїтості використання термінів на позначення ієрархічних ланок, на погляд Ю. Ф. Прадіда, варто відмовитися й використовувати терміни *поле* й *група*, теоретичні й методичні засади яких виробилися насамперед на матеріалі лексики й які є найпоширенішими в сучасній лінгвістиці [34]. Найвищою ланкою в структурі ієрархії є *архіполе*, яке об'єднує ідеографічні поля.

Отже, вирішення й структурування як лексичної системи, так і термінологічної системи має будуватися з урахуванням необхідності філософського осмислення ролі й місця наукових категорій, встановлення найвищої ланки в структурі ідеографічної ієрархії як лексичної, так і термінологічної – архіполя, дотримання ієрархічності структурних ланок, під якою розуміють поділ більш складних угруповань (полів) на більш прості (групи), позначення терміном «поле» сукупності більш чисельних одиниць, а терміном «група» – менш чисельних (наприклад, «поле» утворюється з двох і більше груп), розуміння під поняттєвим (концептуальним) угрупованням – ідеографічного поля й ідеографічної групи, підпорядкованих екстралінгвістичному членуванню світу й логіці людського мислення (позалінгвістичний фактор), розуміння під семантичним полем і семантичною групою угруповань (парадигм), у всіх членів семантичної структури якої вирішено спільну семантичну ознаку, яка є інтегруючою (лінгвістичний фактор), дотримання структур семантичних полів: «таксономії» – набору слів, пов'язаних між собою відношенням ієрархії (родо-видові відношення слів, де родове слово є гіперонімом по відношенню до видового, а видове відповідно гіпонімом до родового) й «парадигми» (групи слів, що має спільний семантичний і відмінні признаки).

Сучасна українська юридична термінологія є складною, динамічною, ієрархічно організованою системою термінологічних одиниць, внутрішня структура і зв'язки якої ізоморфні структурі й організації логічних зв'язків між правовими явищами і поняттями [1]. Системність в аналізі юридичної термінології особливо важлива й вимоги щодо її вживання мають виходити першочергово з системного аналізу термінологічного масиву й обов'язкового врахування її дихотомічного характеру – логіко-правового й мовно-

термінологічного, що зумовлює двоаспектність її як об'єкта наукових досліджень: термінологи вивчають і упорядковують систему юридичних термінів і систему юридичних понять [1]. Дослідження юридичної термінології має здійснюватись в системі ідеографічної (змістової) парадигми, або ієрархії певним чином підпорядкованих одна одній груп одиниць. Системний підхід до термінології права передбачає певні мовні вимоги (графічні, морфологічні, словотвірні, синтаксичні), викликані лінгвістичними принципами: однозначності й взаємозумовленості, нормативності термінології, лінгвістичної економії, а «вихідним етапом її дослідження є моделювання на поняттєвому рівні, класифікація і систематизація юридичних понять» [1].

Створення моделі термінологічного складу права з метою вивчення ознак, складників цього об'єкта, способів його існування й функціонування є досить успішним напрямом дослідження термінології загалом, й юридичної зокрема, адже «враховує різні науково-юридичні погляди і концепції, виявляє широчінь загальнонаукового і особливості індивідуального бачення правових категорій, дозволяє простежити еволюцію правових понять і термінів у хронологічній протяжності, висвітлити міжгалузеві й міжнаукові зв'язки» [1].

Моделювання структури ідеографічної класифікації юридичних термінів, включаючи низку макро- й мікросистем, має виходити з розуміння специфіки термінологічної лексико-семантичної системи як поєднання системного утворення плану змісту (термінополя), що підпорядковуватиметься екстралінгвістичному членуванню світу (позалінгвістичний фактор) і організованої сукупності плану виразу (терміносистеми), що ґрунтуватиметься на наявності в семантичній структурі всіх членів вирізненої мікро- чи макросистеми спільної семантичної ознаки, яка є для певної мікро- чи макросистеми інтегруючою (лінгвістичний фактор) [34].

Враховуючи сказане вище, пропонуємо модель дослідження ідеографічної ієрархії термінологічної правової системи за схемою згори-вниз, у якій найвищою ланкою ієрархії є архіполе, а її складовими є ідеографічні й тематичні поля й групи (макро- й мікросистеми всередині структури): ідеографічні поля в свою чергу поділяються на ідеографічні групи, тематичні поля – на тематичні групи, семантичні поля – на семантичні групи. Семантичні групи (підгрупи) є найнижчою ланкою ідеографічної ієрархії термінологічної системи на відміну від лексичної, де найнижчою ланкою є синонімічні ряди.

Поділяючи всі поля на макрополя й мікрополя, вважаємо макрополями великі тематичні угруповання (наприклад, ТП «правовідносини державні (конституційні)», ТП «правовідносини адміністративні», ТП «правовідносини цивільні», ТП «правовідносини кримінальні»). Наприклад, у мікрополі «правовідносини зобов'язального характеру» виділяємо ряд семантичних груп, пов'язаних з описом правовідносин договірних, правовідносин недоговірних. Виділені мікрополя внаслідок ідеографічної класифікації термінів цивільного законодавства є неоднорідними за характером. Наприклад, семантичні групи 'відносини щодо встановлення речових прав на чуже майно', 'відносини щодо встановлення права власності', що пов'язані з семантичним полем «правовідносини речові», є чітко оформленими. Синонімами до чітко оформлених СГ (підгруп) вживаємо терміни «термінологічна група», «термінологічна підгрупа». Семантичні групи, що підпорядковуються мікрополю «правовідносини спадкування за законом» не мають чіткої завершеності, оскільки до складу зазначеного семантичного поля теоретично має входити не менше двох семантичних груп, пов'язаних з описом прав як спадкодавців, так і спадкоємців. Якщо СГ на позначення понять прав спадкоємців у відносинах спадкування за законом є чітко оформленою термінологічною групою, то СГ на позначення прав спадкодавця є відсутньою, оскільки в цьому випадку спадкодавцем є закон.

Здійснене моделювання структури знань на логіко-поняттєвій основі посприяло визначенню місця значень термінів цивільного законодавства в терміносистемі професійної

області «правовідносини цивільні» як мікросистемі внутрішньо ієрархічно організованої залежно від місця відповідного поняття в цій мікросистемі понять і з'ясуванню істинності терміна, що залежить від співвіднесення одиниці наукового знання з конкретним поняттям у завчасно змодельованій системі знань зазначеної професійної області.

У формуванні структури термінологічного значення як семантичного явища, враховуючи його неоднорідність, виникає необхідність застосовувати метод аналізу (розкладання об'єкта дослідження на складові частини) й синтезу (об'єднання складових частин в одне ціле), що є основою будь-якого наукового шляху. Шляхом аналізу дослідник отримує відомості про будову й структуру предмета, шляхом синтезу формуються ті нові уявлення про сутність і функції предмета, здобуті в результаті пізнання взаємозв'язку частин і їх об'єднання в єдине ціле. При цьому синтез здійснюється на новому рівні пізнання, з'ясовуючи приховані сторони аналізу, визначаючи специфіку змістової сторони терміна.

Провідну роль у процесі формування структури значення терміна відіграє ряд факторів, як позалінгвістичних, так і внутрішньолінгвістичних. До позалінгвістичних факторів, що є визначальними у формуванні значення терміна, відносять: 1) зв'язок значення з явищами реальної дійсності (денотатами) й з 2) поняттям як формою мислення, що відображає ці явища дійсності. Предметно-денотативний фактор зумовлює номінативну функцію терміна, а сигніфікативний фактор узагальнює значення, роблячи термін знаряддям людського мислення. Володіючи денотативним значенням, термін *документ*, наприклад, може служити назвою будь-якого документа (*акт, банківський рахунок, довіреність, коносамент, кошторис, меморандум, оцадна книжка, преїскурант, статут*). Зв'язок з поняттям зумовлює осмислення в людській свідомості значення терміна *документ* як сукупності ознак: 1) матеріальна форма відображення, 2) інформації, 3) яка надає їй юридичної сили.

До внутрішньолінгвістичних факторів належать зв'язки, які існують між словами й беруть участь у формуванні значення термінів. Одні зв'язки виявляються залежно від синтаксичного оточення в контексті, інші – в асоціаціях слів, що мають схожість. Наприклад, значення терміна *особа* в галузі права не можна осмислити без зв'язку з словами *фізична, юридична*, а значення терміна *спадкодавець* – без опори на його антонім *спадкоємець*. У термінах із загальним абстрактним значенням *право, спадкування, зобов'язання, договір* головним для формування структури значення є фактор логічний, зв'язок слів з відповідними поняттями. Значення – це ті ж поняття, але поняття, пов'язані словесними знаками. Для змісту й структури значення справедливо все, що може бути сказано про будову відповідного поняття. Поняття мають складну структуру, оскільки складаються з ознак (узагальнених, істотних) певним чином пов'язаних усередині цієї структури, відповідно, й у значеннях термінів виділяються компоненти, семантичні ознаки, співвіднесені зі змістовими ознаками понять. Наприклад, формальне поняття *зобов'язання*, що зафіксовано у Великому енциклопедичному юридичному словнику, включає в себе такі ознаки, як: 1) поставлене перед собою завдання, 2) обіцянка, 3) що неодмінно мають бути виконані. Зміст словникового значення юридичного терміна *зобов'язання* співвідносять з ознаками відповідного поняття: *зобов'язання вчинити на користь другої сторони певну дію або утриматися від неї* (ВЕЮС, с. 321).

Велика роль понять у формуванні структури значень термінів, однак водночас це два різних боки єдиної концептуальної системи, що співвіднесені з одним і тим же «шматочком» позамовної дійсності. Елементами, що мають специфічно-мовний характер і впливають на відмінність значення від поняття є: мотивована ознака («внутрішня форма»), відтінки експресивно-стилістичного характеру, соціально-психологічні асоціації, пов'язані з тим чи тим словом.

Значення терміна, що заключається в самостійному змісті його єдиного значення та є номінативною функцією слова-ономатеми як знака, має складну структуру, оскільки

складається з ознак, пов'язаних усередині цієї структури. Обидві сторони слова-ономатеми мають комбінаторний характер, що є фундаментальною основою парадигматики: лексема складається з морфем, а семема – зі семантичних компонентів. Комбінаторність значення має широке визнання в лексикології, де семантичний аналіз слів служить основою виділення компонентів значень. Відтак, семантична, змістова сторона терміна є складним явищем, що знаходить відображення в тих елементах значення (семах), що співвідносяться з ознаками предметів, явищ, процесів, якостей тощо, а поняття «змістовий бік» ототожнюють з семантичною структурою, де компонентний аналіз відіграє виключну роль.

Значення як *семантичний ярус мови* є упорядкованою системою, елементи якої (значення слів) перебувають у відношеннях взаємозв'язку й взаємозумовленості: дериваційних (відношення між значеннями в багатозначному слові), синтагматичних (відношення між значеннями слів у мовленні), парадигматичних (відношення між значеннями, об'єднаними в групи – лексико-семантичні парадигми – на основі спільної семантичної ознаки), а розуміння мови як універсальної знакової системи служить для передачі інформації за допомогою певних матеріальних форм, сприяючи розумінню лексичного значення як *структури*. У структурі значення важливими є відношення маніфестації, що пов'язують елементи плану змісту з елементами плану вираження. Ці відношення реалізуються у зв'язках зовнішньої матеріальної форми слова – лексеми з його внутрішньою стороною – семемою. Обидві сторони мають комбінаторний характер: лексеми складаються з морфем, семема – з елементів плану змісту мови, незалежно від того, як їх називають (*семи, семантичні ознаки, семантичні доли, диференційні ознаки, семантичні множники, семантичні компоненти*). На думку В. В. Левицького, термін *семантичний множник* найбільш точно передає нелінійний характер відношень між компонентами у структурі значення, але має більш обмежені дериваційні можливості порівняно з термінами *сема* і *компонент* [28, с. 50]. Однак усі елементи мають одну й ту ж сутність – це вихідні семантичні елементи, різні сполучення яких утворюють якісно нову значущу одиницю мови.

Проілюструємо хід компонентного аналізу у дослідженні поняттєво-змістової сторони юридичних термінів, що має на меті розкласти наукове поняття на його окремі складові й у подальшому синтезувати виокремлені ознаки в термінологічне значення на прикладі термінів *товариство з обмеженою відповідальністю, страховик, емфітевзис*.

Поняття *товариство з обмеженою відповідальністю* подають у ЦК наступним чином: *засноване одним або кількома особами товариство, статутний капітал якого поділений на частки, розмір яких встановлюється статутом* (ст. 316). Оскільки значення визначають змістом поняття, то в зазначеному понятті виділяють такі змістові ознаки: 1) *товариство*, 2) *засноване одним або кількома особами*, 3) *статутний капітал поділений на частки*, 4) *розмір часток встановлюється статутом*, які в свою чергу відображають ознаки явищ реальної дійсності й у подальшому входять у значення терміна в вигляді семантичних компонентів. З'ясування цих компонентів здійснюють за допомогою методу семантичного аналізу (компонентного аналізу), що передбачає виявлення й узагальнення в значеннях слів сем, з яких складається їхній зміст: ідентифікатора (загальні родові ознаки поняття) й конкретизатора (конкретні ознаки диференційного характеру). Ідентифікатором терміна *товариство з обмеженою відповідальністю* є родове слово *товариство*. При виборі семантичного поля (здійсненому попередньо семантичному аналізу) родово слово задається заздалегідь і автоматично повторюється в кожному терміні, що входить до певного поля. Оскільки з'ясовано, що ним є *господарське товариство*, його ми й вважатимемо ідентифікатором цього терміна. Слова зазначеного словосполучення *господарський (господар)* і *товариство* пов'язане відношенням взаємної ідентифікації зі словами *власник і спілка: господар – власник, власник – господар; товариство – спілка, спілка – товариство*. До слів, представлених у значеннях, застосовується процедура ступеневої ідентифікації, що «заключається в послідовному зведенні слів через ідентифікатори до слів з гранично

узагальненим характером. Ступеневу ідентифікацію можна розглядати як спосіб виявлення найбільш узагальнених вербальних маніфестаторів семантичних компонентів значень. Процедура ступеневої ідентифікації продовжується до тих пір, поки не виникне ситуація «взаємної ідентифікації» й кінцеві ідентифікатори є уособленням семантичних компонентів, які виявлені за допомогою словника. Так, слова-конкретизатори *заснувати*, *особа*, *капітал*, *ділити*, *розмір*, *встановлювати* пов'язані відношеннями взаємної ідентифікації зі словами *створювати*, *людина*, *гроші*, *розподілити*, *величина*, *утверджувати*, наприклад: *заснувати* – *створювати*, *створювати* – *заснувати*; *особа* – *людина*, *людина* – *особа*; *капітал* – *гроші*, *гроші* – *капітал*; *ділити* – *розподілити*, *розподілити* – *ділити*; *розмір* – *величина*, *величина* – *розмір*; *встановлювати* – *утверджувати*, *утверджувати* – *встановлювати*, які виявлені за допомогою Словника української мови в 11-ти томах. Слово *частка* тлумачиться як *частина*, а слово *частина* пов'язане відношеннями взаємної ідентифікації зі словом *елемент*: *частина* – *елемент*, *елемент* – *частина*. Двічі представлено слово *статут*, значення якого є зразком розкладання значень одних термінів на значення інших: *зведення правил*, *що визначають завдання, структуру, функції й порядок діяльності установи, організації*. Слова зазначеного значення, а саме *визначати*, *завдання*, *структура*, *порядок* мають достатньо широке значення й пов'язані відношеннями взаємної ідентифікації зі словами: *встановлювати*, *мета*, *будова*, *розташування*, *функціонування*, *організація*, *установа*: *визначати* – *встановлювати*, *встановлювати* – *визначати*; *завдання* – *мета*, *мета* – *завдання*; *структура* – *будова*, *будова* – *структура*; *порядок* – *розташування*, *розташування* – *порядок*. Слово *правило* тлумачиться словосполученням *зібрання положень*, що пов'язане відношеннями взаємної ідентифікації зі словосполученням *зведення правил*: *правило* – *зібрання положень* – *зведення правил*.

Слова *функція* і *діяльність*, *установа* й *організація* є взаємовиключними, оскільки слово *функція* тлумачиться через слово *діяльність*, а слово *діяльність* словом *функція*. Слово *установа* перебуває у відношенні взаємної ідентифікації зі словом *організація*: *установа* – *організація*, *організація* – *установа*. Найбільш прийнятними для входження в зміст терміна кінцевими компонентами, на нашу думку, є компоненти узагальненого значення 'діяльність' і 'організація'. Кінцевими ідентифікаторами значення терміна *статут* є компоненти: 'зведення правил', 'визначати', 'завдання', 'структура', 'порядок', 'діяльність', 'організація', що ввійдуть усім складом в значення терміна *товариство з обмеженою відповідальністю*, окрім семи 'організація', яка вже є присутньою в родовому слові *товариство*.

Приймаючи виявлені кінцеві ідентифікатори слів, що входять у значення терміна *товариство з обмеженою відповідальністю* в якості маніфестаторів семантичних компонентів, упорядковуємо отримані дані. У результаті компонентний склад терміна *товариство з обмеженою відповідальністю* є таким: 'господарське', 'товариство', 'заснувати', 'один', 'кілька', 'особа', 'капітал', 'ділити', 'частина', 'розмір', 'установити', 'зведення', 'правило', 'визначати', 'завдання', 'структура', 'порядок', 'діяльність'.

Процедура компонентного аналізу змістової сторони термінів *товариство з обмеженою відповідальністю*, *страховик*, *емфітевзис* була проведена на прикладі основних словникових значень цих слів у статусі слів-ономатем, а структура їхніх значень постає як сума деяких елементарних семантичних одиниць, але складається лише з двох ознак, причому ознак нерівноправних, що знаходяться між собою в певній залежності – ознаки ближнього роду й ознаки – видової відмінності. Цей метод аналізу явищ плану змісту, в основі якого лежить інтеграційно-диференціююче правило, у відповідності з яким дефініція включає в себе, з одного боку – вказівку на приналежність до більш загальної семантичної області, а з іншої – перерахування індивідуальних семантичних ознак слова має назву «родо-видового». Як результат, значення терміна ототожнюється з логічним значенням поняття – дефініцією через найближчий рід і видову відмінність. Підведення під родові поняття здійснюється за рахунок включення в дефініцію слова з більш широким значенням,

ніж визначене, яке можна розцінювати як семантичну ознаку більш високого ступеня ієрархії. Це слово-ознака в якості визначеного в свою чергу може бути підведене під ще більш загальне за значенням слово. Таким чином, на основі послідовного абстрагування можна виявити найбільш узагальнене слово як вербальне вираження інтеграційної семантичної ознаки для семантичної групи. Наприклад, термін *акціонерне товариство* визначають як «господарське товариство», *господарське товариство* як «юридична особа», а *юридична особа* як «учасник цивільних правовідносин». У результаті, в зону дії інтеграційного словосполучення *учасник цивільних відносин* попадають суб'єкти цивільних правовідносин, зокрема й юридичні особи; а під інтеграційний елемент *господарське підприємство* підводяться конкретні назви різних видів господарських підприємств: *акціонерне товариство*, *командитне товариство*, *товариство з обмеженою відповідальністю*, *повне товариство*.

Слова-інтеграли, уміщуючи загальні ознаки, що характеризують визначуване слово й інші слова цього класу при компонентному аналізі є малоінформативними, оскільки задаються заздалегідь при виборі семантичної групи й автоматично повторюються в кожному терміні, що входять до певної групи (підгрупи). Основна увага зосереджується на диференційних компонентах, які є специфічними для кожного окремого терміна-значення.

Структурована сукупність ознак, пов'язаних родо-видовим відношенням (гіперо-гіпонімічним) утворюють першу частину – змістове ядро значення – інтенціонал, у якому родова частина – гіперсема (архісема), видова – гіпосема (диференційні ознаки). Наприклад, інтенціонал терміна *акція* – цінний папір, де гіперсема – поняття паперу, а гіпосема – поняття про його цінність. Другу частину значення – периферію семантичних ознак: «підтвердження часткової діяльності власника», «одержання сум грошей», «розподіл речей при ліквідації об'єднання», що оточують ядро, утворює імплікаціонал значення. Відповідно, структура значення терміна утворюється з інтенціонала й імплікаціонала, що перебувають у певній залежності та є відображенням сукупності семантичних ознак.

Іntenціонал пов'язаний з пізнавальною стороною діяльності людини й співвідноситься з конструктивно-логічним аспектом поняття, а ймовірну структуру світу через відкриту сукупність ознак відображено в імплікаціоналі. Тому в поняттях-значеннях поєднуються жорсткий і ймовірний аспекти пізнавально-активного процесу. Імплікація ознак може бути сильною, високоюймовірною, слабкою (вільною) й негативною. У випадках сильної й високоюймовірної імплікації різновидом її є жорсткий імплікаціонал – сукупність ознак особливо сильної імплікації, близької до інтенціонального ядра, що є обов'язковою складовою частиною лексичного, а відтак і термінологічного значення. Наприклад, у сильний імплікаціонал значення терміна *банківський рахунок*, інтенціоналом якого є *документ обліку*, входять такі ознаки, як «здійснення операцій грошовою установою», «доручення особи», що утворюють периферію його інформаційного потенціалу, але близькі до інтенціонального ядра, тому є неодмінною частиною значення. В імплікаціонал значення терміна *банківська таємниця*, інтенціоналом якого є «інформація зі спеціальним порядком використання», входять ознаки «сума грошей», «внесення на збереження», «грошова установа», що створюють жорсткий імплікаціонал інформаційного ядра і входять у структуру значення.

Негативний імплікаціонал (негімплікаціонал) утворює сукупність таких ознак, імплікація яких по відношенню до інтенціонала є неможливою або малоюймовірною через несумісність ознак. Область ознак, про сумісність яких з інтенціоналом можна судити приблизно, утворює вільний чи слабкий імплікаціонал.

Оскільки структура термінологічного значення утворюється зв'язками, що вийшли з інтенціонального ядра й захватили в периферію імплікаційні ознаки, де інтенціонал утворюється логічними залежностями складових його семантичних ознак (родо-видовими чи гіперо-гіпонімічними зв'язками), а ознаки імплікаціонала також є структурно

впорядкованими своїми ймовірними характеристиками й предметно-логічними зв'язками, можна стверджувати, що модель семантичної структури значення зумовлена концептуальним зв'язком трьох базових компонентів (інформаційних концептів), які несуть інформацію про терміноване поняття й порядок розташування яких жорстко закріплені.

Базовим компонентом, що виконує функцію об'єднання в загальний клас понять є *інтеграційний компонент* значення терміна. Він виконує функцію спільного родового поняття – гіпероніма для будь-якого нижче розташованого терміна. Наприклад, *договір купівлі-продажу*, що має значення «вид договірних відносин щодо купівлі-продажу речі» є родовим поняттям для терміна *договір поставки*, що визначається як «*договір купівлі-продажу предметів для використання з виробничою, торгівельною діяльністю*». Отже, у структурі значення родове поняття є опорним компонентом, що включає *договір поставки* в клас *договорів купівлі-продажу*. Специфічною особливістю інтеграторів значень термінів ЦК є те, що їхні функції виступають як однослівні термінологічні одиниці, так і двослівні й багатослівні. Однослівні інтегратори представляють клас термінів, що мають міжгалузеве значення: *знахідка – річ...*, *акт – документ...*, *комерційна таємниця – інформація* тощо.

Структурні схеми інтеграційних компонентів змінюються в залежності від кількості приєднаних до базових термінів залежних слів: прикм. + ім. Н. в.; ім. Н. в. + ім. Р. в., ім. Н. в. + ім. Р. в. + ім. Р. в. Імена інтеграційних компонентів як одиниці вищого семантичного рівня несуть навантаження класифікаційної ознаки.

Виходячи з кількісної сторони моделі значення й з огляду на проблему побудови логічно несуперечних і лінгвістично правильних термінологічних значень, що є найбільш складним питанням термінографії, термінологічне значення не поширюється, не звужується й не видозмінюється в різних обставинах мовного процесу, коли таке стверджено окремо прийнятими застереженнями. Отже, це – специфічне значення, яке вимагає до себе великої уваги й регулювання у використанні. А термінологічне слово, яке служить його носієм, виступає з стандартизованим і логізованим семантичним наповненням, твердо за ним закріпленим [4].

Висновки. Сучасні термінології є розгалуженими й динамічними системами найменувань явищ, понять, інститутів, категорій тощо. Вони ієрархічно структуровані, мають ядро (основний термінологічний фонд) і периферію (суміжні ділянки). Лексичний склад, внутрішня будова й межі термінологій є рухливими, відкритими, і такими, що перебувають у постійному розвитку та взаємодії з іншими терміносистемами, а відтак, сучасна термінологія є загальноживаною і переважно неунормованою лексикою.

Увага до фахових терміносистем та їх розбудови на власній національній основі, до ступеня їх розробленості й упорядкування, стану й глибини їх наукового вивчення – це показники розвитку держави, суспільства, нації, національної свідомості й національної духовної культури (правової і політичної, мовної й інтелектуальної).

Список використаних джерел:

1. Артикуца Н. В. Законодавчі терміни та їх визначення. *Наукові записки. Юридичні науки*. Київ : НУ «Києво-Могилянська академія», 2009. Т. 90. С. 39–44.
2. Брагіна Е. Р. Структурно-компонентний аналіз термінів кібернетики в англійській мові у зіставленні з українською та російською : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.15. Донецьк, 2001. 18 с.
3. Васенко Л. Дослідження динаміки розвитку поглядів на поняття «термін». *Українська термінологія і сучасність* : зб. наук. пр. / за ред. Л. О. Симоненко. Київ, 2007. Вип. VII. С. 73–78.
4. Ващенко В. С. Українська лексикологія. Семантико-стилістична типологія слів : посіб. для студентів. Дніпропетровськ, 1979. 127 с.
5. Власов Ю. Л. Роль тлумачення в забезпеченні законності : щорічник наукових праць «Правова держава». 2003. № 14. С. 57–58.
6. Годована М. П. Формування сучасної української геологічної термінології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.02. Київ, 1994. 15 с.

7. Гумовська І. М. Англійська юридична термінологія в економічних текстах: генезис, дериваційні і семантико-функціональні аспекти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.04. Львів, 2000. 19 с.
8. Дерба С. М. Українська термінологія в галузі прикладної (комп'ютерної) лінгвістики (логіко-лінгв. аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.01. Київ, 2007. 20 с.
9. Дерді Е. Т. Словотвірні та структурно-семантичні характеристики англійських юридичних термінів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.04. Київ, 2003. 21 с.
10. ДСТУ 3325-96. Термінологія: визначення основних понять. Київ, 1996. 27 с.
11. ДСТУ 3966-2000. Термінологія: засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять. Київ : Держстандарт України, 2000. 23 с.
12. ДСТУ ISO 860-99. Термінологічна робота: гармонізування понять та термінів. Київ, 2000. 8 с.
13. Д'яков А. С. Основи термінотворення: семантичний та соціолінгвістичний аспекти. Київ, 2000. 218 с.
14. Дячук Т. М. Українська соціально-економічна термінологія: становлення і кодифікація : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.01. Київ, 2003. 20 с.
15. Жайворонок В. В. Міфологія і мовний світ народу в інтерпретації О. О. Потебні. *Наукова спадщина О. О. Потебні в контексті сучасності* : IV Міжнародний конгрес українців. Київ, 2002. С. 74–80.
16. Жеребкін В. Є. Логіка : підручник. Харків, 1995. 256 с.
17. Зарицький М. С. Актуальні проблеми українського термінознавства : підручник. Київ, 2004. 128 с.
18. Зархіна С. Е. Мова права як предмет філософсько-логічного аналізу (історичний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук: 12.00.01. Харків, 2005. 20 с.
19. Зеленцова М. Г. Процес «входження» юридичної термінології у мову терміносфери менеджменту (на матеріалі англійської й української мов). *Право і лінгвістика* : матер. міжнар. наук.-практ. конф.: у 2 ч., 18–21 вер. 2003 р. Сімферополь, 2003. Ч. 2. С. 102–105.
20. Квітко І. С. Термін в науковому документі. Львів, 1976. 124 с.
21. Квітко І. С. Термінологічні проблеми редагування. Львів, 1986. 150 с.
22. Ковалик І. І. Логіко-лінгвістична проблематика технічної термінології у слов'янських мовах. *Вісник Львівського університету ім. І. Франка* : серія філологічна. Львів, 1969. Вип. 6. С. 19–23.
23. Кочан І. М. Українське термінознавство 1990-х років. Нью-Йорк, Львів, 1997. С. 201–208.
24. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підручник. Київ, 2003. 464 с.
25. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підручник. Видання 2-ге, виправлене і доповнене. Київ, 2006. 464 с.
26. Кравченко С. П. Мова як фактор правоутворення та законотворення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук: 12.00.01. Одеса, 2000. 20 с.
27. Лагугіна А. В. Термін і загальноживана мова. *Культура слова*. 1980. Вип. XVIII. С. 27–31.
28. Левицький В. В. Сучасне розуміння структури лексичного значення. *Мовознавство*. 1982. № 5. С. 187–195.
29. Левицький В. В. Семасіологія. Вінниця, 2006. 512 с.
30. Ляшук А. М. Семантична структура юридичних термінів української мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.17. Кіровоград, 2007. 19 с.
31. Монастирська Р. І. Термінологія цивільного законодавства в системному й семасіологічному аспектах (на матеріалі Цивільного кодексу України) : монографія. Кам'янець-Подільський, 2017. 180 с.
32. Наконечна Г. Українська науково-технічна термінологія: історія і сьогодення. Львів, 1999. 105 с.
33. Панько Т. І. Українське термінознавство. Львів : Світ, 1994. 216 с.
34. Прадід Ю. Ф. У царині лінгвістики і права : зб. наук. праць. Сімферополь, 2006. 255 с.
35. Прикладне термінознавство : навч. посіб. / ред. В. В. Дубічинський, Л. А. Васенко. Харків, 2003. 144 с.
36. Русанівський В. М., Широков В. А. Інформаційно-лінгвістичні основи сучасної тлумачної лексикографії. *Мовознавство*. 2002. № 6. С. 7–49.
37. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд). Київ, 1999. 148 с.
38. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава, 2006. 716 с.
39. Симоненко Л. О. Формування української біологічної термінології. Київ, 1991. 152 с.
40. Тараненко О. О. Лінгвістичні проблеми української термінології. *Наука і суспільство*. 1998. № 1–2. С. 7–10.
41. Українська термінологія і сучасність : зб. наук. праць / відп. ред.: Л. О. Симоненко. Київ, 2001. Вип. IV. 368 с.
42. Худолєєва С. П. Термін та його лінгвістична сутність. *Мовознавство*. 1979. № 5. С. 60–64.
43. Циткіна Ф. А. Термінологія та переклад. Львів, 1988. 156 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-304-3-8>

ПОРТРЕТОТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ І КОМПОЗИЦІЙНА ОБУМОВЛЕНІСТЬ ХУДОЖНЬОЇ ДЕТАЛІ В НОВЕЛІСТИЦІ МАРКА ЧЕРЕМШИНИ Й ГІ ДЕ МОПАССАНА

Лариса ГРОМИК

кандидат філологічних наук

Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»

kalipso2912@gmail.com

Вступ. Творчий доробок українських прозаїків кінця XIX – початку XX століття дедалі частіше привертає увагу сучасних літературознавців: досліджують стильову індивідуальність митців, простежують співзвучність тематично-проблемного обрію з надбаннями модернізму, розкривають секрети творчої майстерності. Закономірно, що науковці прагнуть розглядати материкове письменство в контексті загальноєвропейських літератур, у його взаємозв'язках з іншими національними духовними полями, а дослідницькі пошуки спрямовують на виявлення зміни типів художнього мислення, стилів естетичних структур, мистецьких форм і способів відтворення дійсності.

Невипадковими можна назвати аналогії, які простежуємо в розвитку української та французької літератур наприкінці XIX століття, спричинені еволюцією в суспільному й культурному житті обох країн. Найперше це стосується суттєвих змін в ієрархії прозових жанрів. Якщо раніше видатні письменники (у французькій літературі – В. Гюго, Ф. Стендаль, О. Бальзак, Е. Золя; в українській – М. Старицький, І. Нечуй-Левицький, П. Мирний) писали великі романи, що вважалися «найвищим» жанром, то на зламі століть прозаїки звертаються переважно до малих епічних форм, які виявилися більш адекватними часові та їхнім власним творчим уподобанням.

Характеризуючи літературне надбання Марка Черемшини та Гі де Мопассана, варто передусім зазначити, що вони є яскравими представниками культурного процесу в Європі кінця XIX – початку XX століття, а їхні творчі біографії чи не найтісніше пов'язані з найважливішими художніми пошуками цієї доби. Саме ці письменники як представники української та французької літератур активно долучилися до процесу формування основних стильових тенденцій прозового дискурсу зазначеного періоду, творення оригінальних форм оповідної прози, збагачення її самобутніми мистецькими практиками, визначення нових перспектив розвитку національних літератур у XX столітті.

Творчість Марка Черемшини, яка стала помітним явищем доби українського модернізму й водночас виразним свідченням якісного збагачення української новелістики, формувалася під впливом сучасних соціально-історичних і культурно-естетичних реалій, а також західноєвропейської філософії. Звідси – особливість світосприйняття та художньої інтерпретації навколишньої дійсності. Активна дослідниця творчості письменника Т. Лях відзначає, що «Марко Черемшина зображує світ і людину в ньому метафізично, акцентуючи на несвідомому персонажів, їх внутрішньому естві, часто ставить їх в екзистенційні межові ситуації. Такому підходу автора до творення художньої антропології сприяли як модерністська рецепція фольклорно-міфологічних образів та мотивів, так і новітні напрямки європейської філософії, зокрема філософія життя Ф. Ніцше» [19, с. 237]. Прикметною ознакою новелістики Марка Черемшини також можна вважати його здатність до майстерного перенесення традицій західноєвропейського модернізму на питому український ґрунт і відтворення національної моделі буття людини крізь оптику сучасної модерністської естетики. Домінантою творчості письменника залишається відтворення гуцульського колориту, опис життя, світогляду, звичаїв, мови простих селян. «Цим самим письменник не тільки органічно влився в контекст найсучасніших філософсько-естетичних

віань, але й збагатив українську літературу власним принципом творення художнього тексту» [34, с. 18].

Натомість творчість Гі де Мопассана розвиває флоберівську традицію «детального шліфування слова» і послідовного об'єктивізму та слідує законам побудови реалістичної новели, що передбачає відтворення художньої дійсності в рамках однієї гострої та динамічної сюжетної лінії, концентрації в одній події, у різкому зіткненні характерів найважливішого, що є суттю явища чи індивідуальності, взаємозв'язку напруженої інтриги й несподіваного фіналу, незвичайності, оригінальності явища, що описується. При цьому характерними для новелістичної манери письма автора залишаються лаконізм, точність зображально-виражальних засобів, драматичне напруження дії, контраст чи паралелізм колізій, що вимагає пошуку нових підходів до зображення героїв.

Зауважимо, що попри солідний масив літературно-критичних і літературознавчих досліджень, який мають твори Гі де Мопассана та Марка Черемшини, донині поза увагою дослідників залишається порівняльний аналіз новелістики письменників, який, з огляду на природу художнього мислення майстрів «малих епічних форм», допускає можливість розгляду їхніх творів поза національними та хронологічними рамками, а отже, пошуку певної типологічної схожості й подібних форм відтворення дійсності, важливу роль у якому відведено художній деталі як специфічній домінанті авторського стилю. Саме трансформація художньої концепції зображення персонажів, відхід від традиційного портретотворення лише зовнішності людини, прагнення нав'язати певні враження шляхом передачі чуттєвих образів і символів, емоцій і почуттів об'єднують творчі манери українського та французького новелістів.

Найгрунтовніші праці, що різноаспектно характеризують літературну спадщину Марка Черемшини, подають Т. Бикова [1], О. Гнідан [6], М. Голянич [7], Л. Горболіс [8], М. Грицюта [9], І. Денисюк [10], М. Зеров [11], М. Легкий [14], Т. Лях [16–19], Н. Мафтин [20], В. Миронюк [21; 22], Р. Піхманець [29; 30], С. Процюк [31], О. Рязанова [32], Г. Сокіл [33], І. Стеф'юк [34], М. Ткачук [36], С. Хороб [39] та ін. Першу спробу розглянути художню деталь як засіб типізації та узагальнення у творчості Марка Черемшини фіксуємо в статті В. Миронюк [22]. Дослідниця відзначає, що для автора художня деталь є «структурною категорією стилю, може бути формувальним елементом композиції, використовуватися у характеротворенні, активно виявляти авторське ставлення до події, вчинків персонажа. За допомогою художніх деталей, виражених різноманітними тропами, стилістичними фігурами, новеліст конкретизує, індивідуалізує, узагальнює і підсумовує важливі визначальні риси та якості людини, предмета, події чи явища» [22, с. 42]. На матеріалі збірки Марка Черемшини «Карби» художню деталь як засіб характеротворення в новелах письменника також досліджує О. Рязанова [32].

Українськими дослідниками творчості Гі де Мопассана стали І. Бурлакова [3], О. Гальчук [4; 5], В. Панченко [25], В. Пашенко [27; 28], М. Ткачук [37], Г. Фінчук [38], Н. Яцків [43] та ін. Переклад наукової розвідки французького вченого Р. Бісмута про теоретичні аспекти новел Гі де Мопассана зробив М. Ткачук [2]. Та в жодній із цих праць не акцентується увага на внутрішній природі реалізації художньої деталі у творчості новеліста, на її унікальній композиційній функції, а лише побіжно згадується як характерний елемент новели.

Особливо важливим постає питання об'єктивної інтерпретації творчого доробку письменників не лише в контексті літературного процесу кінця XIX – початку XX століття, а й із метою порівняльно-зіставної оцінки спадщини представників різних національних культур і спроби намітити основні закономірності її стильової приналежності. Наше дослідження фокусує свою увагу на функціонуванні в новелах письменників художньої деталі як своєрідного способу їх творчого мислення. Відтак актуальність роботи зумовлена станом висвітлення обраної теми, зацікавленістю сучасного літературознавства проблемами розвитку художньої літератури кінця XIX – початку XX століття та питаннями формування

нових жанрових форм оповідної прози, необхідністю вивчення способів реалізації художньої деталі крізь призму індивідуальних стилів обох авторів.

Мета дослідження – з'ясувати специфіку функціонування художньої деталі у творчості Марка Черемшини й Гі де Мопассана, дослідити закономірності її вияву в процесі характеротворення персонажів і композиційної побудови тексту.

Об'єктом аналізу слугують новели Марка Черемшини й Гі де Мопассана, що відображають творчі зміни художніх і стильових практик на рубежі XIX–XX століть у національних літературах України та Франції. Розглянуто твори письменників, у яких функціональна структура художньої деталі проявляється найбільш яскраво й виразно. З'ясовано роль стильових та індивідуальних особливостей реалізації художньої деталі у визначенні характерних рис творчості письменників, специфіки їхнього художнього мислення й поетики. У роботі також проаналізовано взаємозв'язок художньої деталі з особливостями архітекtonіки новели українського та французького авторів. Акцентовано увагу на реалізації художньої деталі в заголовках творів, її психологічному портретотворчому потенціалі, чіткій композиційній обумовленості.

Виклад основного матеріалу. Проблема аналізу художньої деталі в літературних творах починається вже із самого визначення цього терміна. Відомо, що в ранньому літературознавстві поняття «художня деталь» взагалі було відсутнє в довідкових виданнях. Про те, що воно варте уваги, заговорили лише у 60-х роках минулого століття. Така прогалина наукової думки дозволяє констатувати, що на сьогодні в літературознавстві нема єдиного загальноприйнятого визначення, яке б досконало окреслювало семантику художньої деталі й надавало їй статусу окремої літературознавчої категорії. Сучасні літературознавці розглядають художню деталь як виразну подробицю, характерну рису, засіб мистецтва, різновид художнього образу, особливо значущий елемент художнього твору, що несе суттєве смислове, ідейне, емоційне чи символічне навантаження. «Прийнято вважати, що саме художня деталь є активним інформаційним центром-носієм авторської інтенції. З одного боку, вона виконує функцію структурної організації твору, а з іншого – залишає простір для множинної інтерпретації тексту читачем» [26, с. 646], – слушно зауважує О. Пасечник. Крім того, аналіз художньої деталі вимагає чіткого розмежування, що саме потрібно означити цим терміном і який класифікаційний критерій застосувати.

Вихідним пунктом у дослідженні художньої деталі в радянському літературознавстві вважаємо її розгляд крізь призму «естетичної ефективності» у творі, можливості акумулювати в собі думки, мотиви й зв'язки. Дослідники відзначають такі її особливості, як здатність пластично узагальнювати, накопичувати соціально-психологічну змістовність, виконувати сюжетно-формуючу роль тощо, зосереджують увагу на деталі як частині цілого, важливому засобі типізації в реалістичному творі. Наприклад, М. Коцюбинська, аналізуючи шляхи та засоби творення образності, орієнтується на деталь як змістову категорію мистецтва: «Деталь – це категорія не словесна, не мовна, а так би мовити, змістова, загальнохудожня, хоча разом з тим, субстанцію деталі не можна ігнорувати при аналізі мови» [12, с. 155]. Деталь – це мікрообраз, елементарна модель, яка в процесі динамічного розвитку втілюється або розгортається у макрообраз. Дослідниця стверджує, що «письменник у творчій деталі ніби робить психологічну емоційну «витяжку» із зображуваної ним дійсності» [12, с. 159].

Доповнюючи міркування М. Коцюбинської, дослідник Р. Цивін подає таку дефініцію художньої деталі: «Художня деталь – прийом, засіб оформлення й вираження змісту одночасно, певне організаційне ціле, що передає багатство баченого, почуттєвого світу» [40, с. 23]. При цьому він зазначає, що деталь, з одного боку, можна розглядати як первісне художнє узагальнення, з іншого – як засіб загальної типізації. У системі твору функції і внутрішні зв'язки деталі перебувають у прямій залежності від складних образних величин ідейно-тематичного характеру.

Ю. Кузнецов у ґрунтовному дослідженні про феномен художньої деталі пропонує таке визначення цього терміна: «Деталь – це мікрообраз реалії предметно-об'єктивного або духовно-суб'єктивного світу, співвідносний у літературному творі з іншим образом або системою образів як частина (елемент) цілого і як засіб художнього узагальнення» [13, с. 9].

Проте жодна з наведених вище дефініцій, на нашу думку, не дає повної характеристики художньої деталі, адже тлумачать дослідники її по-різному: деталь-тип, деталь-образ, деталь-мініатюрна модель мистецтва тощо. При цьому губиться та специфічна властивість, яка відрізняє художню деталь від інших засобів типізації. Проблема полягає ще й у тому, що складно визначити, що саме взяти за основу для її дефініції. У більшості випадків у працях дослідників чи довідкових виданнях художня деталь трактується за допомогою поняття «подробиця», очевидно відштовхуючись від французького відповідника “detail”, що перекладається як «дрібниця, подробиця». У такому підході вбачається певна суперечність, адже семантика слів «дрібниця» і «подробиця» має відтінок неважливості, другорядності, несуттєвості, неістотності. До того ж недоречно розрізняти одне поняття через інше, бо обидва не визначені як категорії. Рациональною варто вважати спробу визначити відмінність між деталлю і подробицею, керуючись ступенем емоційної напруженості, більш чи менш суттєвою роллю в художньому творі. У цьому випадку художню деталь можна вважати інтенсивною, яка тяжіє до одиничності, а подробицю – екстенсивною з тяжінням до множинності.

Фігурування терміна «подробиця», за нашими міркуваннями, можливе лише як визначення проміжної ланки між словом і деталлю. Зауважимо, що трансформація подробиці в художню деталь відбувається не в усіх випадках. Для цього потрібні специфічні умови: реалізація композиційної обумовленості, наповнення асоціативним рядом, метафорична насиченість тощо. Найчастіше такий перехід фіксуємо, коли подробиця спрямована на акцентування зовнішньої чи внутрішньої особливості носія, слугуючи відповідним маркером його характеристики. Лише тоді такі утворення потрібно вважати деталями.

У «Літературознавчому словнику-довіднику» зазначається, що художній деталі «властива особлива змістова наповненість, символічна зарядженість, важлива композиційна та характерологічна функція» [15, с. 731]. Зауважимо, що повністю розкритися, зреалізуватися «особлива змістова наповненість» художньої деталі може лише в самому тексті. Про таку залежність говорить А. Ткаченко: «Мабуть, недоцільно трактувати «відносну самостійність» художньої деталі таким чином, що вона може бути життєздатною і без зв'язку з долею, психологією, характеристикою персонажів твору» [35, с. 201]. У цьому випадку доречно говорити про її особливу роль у конструюванні пейзажу, портрета, інтер'єру, вставного епізоду чи інших позафабульних чинників композиції, загалом художнього світу. А. Ткаченко стверджує, що «деталь незрідка і є вирізненням, вияскравленням саме якихось фрагментів чи то пейзажу, чи портрета» [35, с. 201].

Не вичерпує повністю увесь потенціал художньої деталі також її потрактування як елемента художнього образу, оскільки сама художня деталь за певних умов може втілюватися в конкретний образ. При цьому психологічна й словесна деталізація сприймається як система подробиць. У цьому зв'язку слухними видаються міркування Ю. Кузнецова: «В унікальному явищі художньої деталі діалектично поєднуються різні властивості художнього образу – почуттєве і раціональне, абстрактне і конкретне, часткове і загальне, зовнішнє і внутрішнє, частина і ціле» [13, с. 14].

Розмитотою залишається теорія визначення художньої деталі як структурного елемента складнішої організації. Скажімо, М. Моклиця, характеризуючи тло як рівень твору, поділяє його на пейзаж, антураж і деталь. При цьому подає деталь як окремі штрихи, які увиразнюють зображення людини чи події, уводить її в систему художніх образів [23, с. 44]. Натомість А. Ткаченко, ототожнюючи художню деталь із предметною деталізацією, відносить її до композиції твору в широкому розумінні цього терміна [35, с. 200]. Дещо

ширші межі пропонує В. МIRONЮК, говорячи про деталь у новелах Марка Черемшини як про структурну категорію стилю, що багатоманітна за логічним складом і сферою асоціацій, за допомогою якої автор конкретизує, індивідуалізує, узагальнює та підсумовує важливі характерні риси і якості людини, предмета, події та явища [22, с. 42].

Про складність дефініції художньої деталі як літературознавчої категорії також свідчить існування цілого ряду її класифікацій. Дотепер нема єдиного підходу щодо цього питання. Чіткого й повного розрізнення не фіксуємо в жодного дослідника, хоча вивченням означеної проблеми займалися багато літературознавців. Причина такої розмитості полягає в тому, що більшість науковців за основу брала лише один домінуючий критерій. Саме так з'явилася класифікація за органами чуття, що поділяла художні деталі на зорові, нюхові, звукові, слухові. Зауважимо, що вона швидше характеризує подробиці та їх вияви, аніж складну за семантичним наповненням художню деталь.

Однобічною можна вважати класифікацію, яка у своїй основі показує залежність художньої деталі від того, що вона характеризує, узагальнює чи конкретизує, виділяючи деталь-домінанту, портретну, речову, інтер'єрну, пейзажну деталь. Популярним також залишається поділ художніх деталей на три великі групи: сюжетні, описові, психологічні. Домінування того чи іншого типу художніх деталей породжує специфіку стилю: «сюжетність», «описовість», «психологізм». Названі риси можуть і не виключати одна одну в межах одного твору, а навпаки, насичувати додатковим контекстом.

О. Пасечник пропонує класифікувати художні деталі за їхнім функціональним потенціалом та дистрибуцією в тексті на образотворчі, уточнюючі, характерологічні та імплікуючі [26]. Дослідниця відзначає, що образотворча деталь створює зоровий образ, надає портрету унікальності, індивідуальності. Уточнююча деталь насичує текст правдоподібністю, адже саме завдяки їй читач вірить у реалістичність того, що відбувається. Деталь уточнення завдяки фіксації певної незначної, на перший погляд, подробиці використовують із метою підкреслення достовірності інформації в тексті. Завдяки такому типу художньої деталі автор здійснює опис практичного досвіду персонажа, реалізує категорії антропоцентричності, локальності й темпоральності твору. Характерологічна деталь, як вважає О. Пасечник, фіксує особливості зображуваного характеру. Вона є головним актуалізатором антропоцентричності й представлена сукупністю ознак персонажа, що розташовані по всій канві твору. Натомість імплікуюча деталь демонструє через зовнішні прояви глибину пережитих почуттів і їхній зміст [26, с. 647].

Існують також інші класифікації науковців, які характеризують специфіку художньої деталі. Загалом це складна теоретична проблема, яка потребує глибоких спеціальних студій. Своє завдання ми бачимо в іншому, тому в нашому дослідженні скористаємося класифікацією Ю. Кузнецова, який, на нашу думку, найкраще (хоча й не вичерпно) поки що зумів її потрактувати. Отже, дослідник пропонує два головних типи деталей: одиничну (у межах пейзажу, портрета), яка не повторюється, і наскрізну (лейтмотивну, ключову, стрижневу, структуротворчу), яка має характер художньо спрямованого повтору протягом усього твору, цілої збірки й навіть творчості окремого письменника. Автор стверджує, що одинична, а тим більше наскрізна художня деталь функціонують завжди в тісному взаємозв'язку з іншими елементами образної системи твору, ізолювано вони розглядатися не можуть. Тільки у «зв'язках» і «опосередненнях» усієї тканини художнього цілого проявляються специфічні типізуючі властивості як одиничної, так і наскрізної художньої деталі [13, с. 14].

Крім того, важливо визначити місце художньої деталі як літературознавчої категорії в контексті функціонування таких термінів, як-от: «слово», «троп», «символ», «образ», «лейтмотив». Ототожнення цих понять із художньою деталлю є помилковим. При цьому зауважимо, що така позиція не заважає їм взаємодіяти та переходити від одного статусу до іншого. Головними критеріями для аналізу, на нашу думку, мають слугувати глибока

метафоричність, ідейна концепція, яку несе досліджувана категорія і її композиційна обумовленість.

Найперше повністю відмежуємо художню деталь від тропа, співставлення яких часто присутнє в працях українських дослідників. Адже деталлю, як правило, вважають предмет, елемент зовнішності, пейзажу. Найчастіше троп лише підсилює деталь, надаючи їй художньої виразності. Водночас зауважимо, що художня деталь найчастіше реалізується через єдине слово. При цьому вони можуть збігатися, проте як поняття вони не тотожні. Таке розмежування слід проводити на рівні літературознавчого та лінгвістичного аналізів. Не кожне слово створює художній образ, не кожне слово переходить у деталь (тим більше художню). Тому розглядаємо слово як найнижчий елемент нашої ієрархічної структури, який за певних умов (реалізації вказаних критеріїв) може перерости в художню деталь.

Водночас місце проміжної ланки між словом і художньою деталлю відводимо подробиці, яка визначає глибоку діалектичну єдність сутності і явища, конкретного й абстрактного, одиничного й загального, індивідуального й типового. Ототожнення художньої деталі та подробиці – не аргументоване. Подробиця може набути рис художньої деталі лише у випадку насичення асоціативним рядом і глибокою метафоричністю. Виведемо формулу: будь-яка деталь реалізується через подробицю, подробиця – через слово, але не кожне слово функціонує як подробиця, а подробиця – як деталь. Прикладом подібної трансформації може слугувати одинична художня деталь у новелі Гі де Мопассана «П'єро». Реалізується вона через подробицю, виражену словом *тварина*, яке використовує автор для характеристики пані Лефевр: «... одна із тих осіб, які говорять з помилками, на людях приймають величний вигляд і під смішною, розкрашеною зовнішністю приховують грубу душу самовдоволеної *тварини*, подібно до того, як під рукавичками із шовку приховують товсті червоні руки» [24, с. 57]. Сама по собі така характеристика (наголошуємо, що нею автор розпочинає свою новелу) – уже своєрідний ключ до розуміння подальших подій. Тому закономірними видаються і «тваринне» поведіння з домашнім песиком, який у кожного асоціюється з найвірнішим другом, і «тваринна» ненаситність, з якою пані Лефевр накопичує своє багатство.

Залишається відкритим питання взаємозв'язку художньої деталі й символу. Одразу зазначимо, що між цими поняттями існує діалектична єдність, що виявляє себе в можливості переходу індивідуально-авторського образу-символу в художню деталь і навпаки – художньої деталі в символ загального характеру. Найвиразніше цей перехід простежуємо в прозових реалістичних творах, де художня деталь переростає в символ, і це може навіть не залежати від волі чи творчого задуму автора. А. Ткаченко стверджує, що автори пізніших модерних текстів, удаючись до реалістичних деталей, майже не обходяться без їх символізації, крім того вони послуговуються такими начебто ірреальними поняттями, як «візія», «сон», «марєво» тощо [35, с. 202].

Трансформація художньої деталі в символ (закономірного процесу для новели), на нашу думку, неможлива без участі художнього образу та слова, що знаходиться на периферії цих двох категорій. Розглядаємо художній образ як результат осмислення самої художньої деталі, відтворення загального, важливого в індивідуальному. До того ж визначення символу в літературознавчій науці відбувається шляхом зіставлення з поняттям образу. При цьому символ неможливо розшифрувати простим зусиллям розуму, він невіддільний від структури образу, не існує як окрема раціональна формула, яку можна «вкласти» в образ, а потім повернути назад.

Говорячи про лейтмотив як дотичну до вже вказаних літературознавчих термінів категорію, відзначимо його можливість реалізуватися завдяки повторенню наскрізної художньої деталі, що несе інтонаційне навантаження. Визначити межі переходу символу в лейтмотив, а також вказати критерій їх розмежування надто складно. Можливість переходу

реалізується за умови насичення художньої деталі контекстними асоціаціями, що значною мірою інтерпретують розуміння усього тексту.

Отож очевидно, що про символ можна говорити тоді, коли новела сприяє художній сконцентрованості деталі, більше виокремлює її у тексті, абстрагує, а потім виводить ключовим образом чи лейтмотивом. Як приклад, проаналізуємо новелу Гі де Мопассана «Шворочка». На перший погляд, заголовок видається нереалізованим як символ. Але це лише ілюзія. Простежимо його перехід. Дядько Офшорн знаходить на землі маленьку *шворочку*. Така знахідка здається непримітною подробицею і не привертає уваги читача. Непримітна вона і для Офшорна, що заховав її та забув про неї. Пізніше ця сама подробиця набуває іронічного значення як у житті чоловіка, так і в розвитку сюжету новели. Офшорна звинувачують у крадіжці гаманця. Концентруючи в собі іронічність і метафоричність, шворочка-подробиця набуває ознак шворочки-деталі, що, абстрагуючись, переростає в художній образ. Сприйняття читачем шворочки як чогось дріб'язкового й несуттєвого трансформується й набуває ознак глобальності, адже у фіналі руйнує життя головного героя. Використавши цю деталь як назву новели, Гі де Мопассан автоматично надав їй символічного звучання: шворочка – сумління кожного.

Очевидно, що художня деталь як спосіб творчого мислення митця потребує специфічного підходу до її аналізу. Дієвою вважаємо схему «слово → подробиця (її ототожнюємо з поняттям «штрих») → художня деталь (подробиця, яка набуває метафоричного звучання, служить засобом пояснення багатьох вчинків героїв і розгортання сюжету новели) → художній образ (деталь впливає на ідейно-смісловий пласт твору, набуває абстрагованості й виразного інтонаційного звучання) → символ (про нього говоримо тоді, коли художня деталь стає епіцентром, композиційним стрижнем, на який нанизуються і якому підпорядковуються всі наступні події) → лейтмотив (визначає основну ідейну концепцію)». Наведена схема, на нашу думку, не може слугувати єдино точним зразком трансформації художньої деталі, адже може завершитись на будь-якому етапі, проте вона дозволяє визначити її місце з-поміж зазначених літературознавчих категорій.

Варто відзначити й особливий функціональний потенціал художньої деталі в процесі творення портретів героїв новел. Зауважимо, що портрет у прозі значно відрізняється від портрета в ліриці чи драмі. Прозаїк має більше можливостей зосередити свою увагу на зовнішності героя і створити ґрунтовний і повний портрет дійових осіб, вказуючи на зв'язок із психологією та духовним світом. Автори «малих форм» ніколи не намагаються подати вичерпні відомості про свого героя, його зовнішні та внутрішні якості. Невеликий художній простір не дає такої можливості. І сюжет, і характеристики героїв вимагають співтворчості з боку читача, занурення в глибини підтексту, вміння інтуїтивно-творчо домальовувати у своїй уяві ту чи іншу постать. За допомогою контексту читач обґрунтовує власне бачення людини, намагається зрозуміти мотивацію її вчинків і поведінки. Пошук найтипівшого вимагає концентрації уваги, вміння узагальнювати й робити висновки.

Процес портретотворення потребує особливого зв'язку зовнішнього та внутрішнього рівнів. Якщо новеліст усе ж таки наважився подати розгорнуту портретну характеристику свого персонажа, то, очевидно, розраховує на певний психологічний ефект чи передачу закодованої інформації, важливої для розуміння головної ідеї. Аналізуючи творчість Марка Черемшини й Гі де Мопассана, вказуємо на реалістичний тип подання портретної характеристики героїв, для якого характерна відмова від детального опису рис їхньої зовнішності, натомість з'являється виразна деталь. Особливість цієї деталі пов'язана зі значним розширенням сфери відображення внутрішнього світу персонажів. Вона активізує в собі ті риси, які для автора є найбільш правдивими та чіткими виразниками певної ідеї. Щоправда, одночасно мусимо зауважити індивідуальність кожного письменника в процесі творення портретної деталі.

Художніми домінантами портретотворення в новелістиці Марка Черемшини стають конкретні частини тіла, найпродуктивнішими з-поміж яких виступають *очі* та *волосся*. Основне їхнє смислове навантаження – викликати в читача співпереживання, емпатію. Український новеліст використовує вказані деталі для портретної характеристики героїв, яким відверто співчуває. Зовнішній чинник звернений не стільки до логіки розуму, скільки до емоцій, почуттів. Прикладом може слугувати новела «Злодія зловили», у якій автор послуговується ще додатковою портретною деталлю *лице* для опису зовнішності безпритульного Юри Приймака: «*Бліде личко пожовкло, як віск; на ньому вирізалися по обох боках кісточки, а очі потали в голову і позакисали. Лише кучма нечесаного волосся буйніше виросла і накрила чоло й цілу потилицю, а сама не накрита...*» [41, с. 53]. Засвідчуючи голодне існування хлопчика, експресивно насичені подробиці набувають ознак художніх деталей, які надалі слугують поясненням до дій і вчинків дитини. Зауважимо, що передусім *очі* Юрка слугують не лише виразником його поганого фізичного стану і втіленням глибоких життєвих випробувань, а й стають засобом художнього узагальнення драми його життя і сирітства.

Очі та *лице* як художні деталі, що конденсують у собі передчуття смерті, присутні в новелі Марка Черемшини «Лік». Їх доповнюють емоційно насичені епітети, що ілюструють втрату життєвої сили героя: «*Межи драбинами піднеслося із в'язки брудної мерви сухе, воскове лице сивавого зробленого гуцула, що досі лежав горілиць, прикритий веріткою аж по шию, і мутними, глибокими очима дивився навперед себе...*» [42, с. 39]. Подібну інтерпретацію фіксуємо в новелі українського письменника «Карби», де *очі* як деталь портрета представлено в тісному взаємозв'язку з іншими деталями психоемоційної характеристики героя. Вони формують певну систему, здатну пояснити психічний стан людини, що зважилася на самогубство: «*Його голова розліталася, усі старі кісточки тріщали і розскакувалися, як спорохнявілі тріски, усі жили рвалися, уся стара сукровиця у землю витікала... очі хотіли злісно на хату подивитися, та не могли; тьма очі заступила*» [41, с. 6].

Важливим елементом, що доповнює систему портретотворчих художніх деталей у творчості Марка Черемшини, пов'язаних з обличчям персонажа, є означення *сині*. Одне це слово замінює розлогий опис голодного животіння Петрика з новели «Карби»: «*Петрик ховався дідові під приділок і шепотів синіми губами, що не боїться дяді, бо піде з дідом*» [41, с. 24]. Загалом портретні художні деталі в новелах українського письменника досить часто увиразнені імпресіоністичними означеннями-кольороназвами, передусім зорієнтованими на народнопісенний досвід. Найпродуктивнішим у цьому плані є білий і сивий кольори, що символізують чистоту, світло, добро: «*А Петрик такий біленький, такий вичесаний, гей голубець*» [41, с. 25], «*гладили, як біле курятко*», «*захмарене дідове лице ясніло під сивим, гей вишневий цвіт, волоссям*» [41, с. 26]. Глибокий показ найтонших душевних порухів на фоні змінності кольорів присутній у новелі «Бо як дим підймається»: «*Іванчик дивився на червоне небо і палав коло деді, гей той ранок коло сонця*» [41, с. 181]. Червону барву згодом змінює білий колір, що набуває символічного значення щасливої долі.

Додатковою портретною домінантою в художньому полотні текстів українського новеліста виступають *груди*. Найчастіше ця художня деталь використовується автором не ізольовано, а в системі інших дієвих деталей, що слугують виразником голодного існування персонажів: «*Його худе, поморщене лице, кучма нерозчесаного волосся, сухоребрі груди, що їх не обіймає собою темна, латана сорочка, витерті червонаві холюшні і худокосі, босі ноги*» [41, с. 42] (портрет Курила Сівчука з новели «Святий Миколай у гарті») або «*Її кудлаті чорні косиці закрили її молоду твар, а її груди, як дві грушці, звисали із синіх ребер над бабіковими головами*» [41, с. 135] (портрет дівчини із новели «Село вигибає»). Ці портретні характеристики змальовують складні умови життя персонажів, їхній характер і фізичний стан. Звернемо увагу, що автор для характеристики волосся певного персонажа часто використовує характерне доповнення – «*кучма нечесаного волосся*» чи синонімічне «*кудлаті косиці*», що вказують на байдужість персонажа до власного зовнішнього вигляду,

спричинену непосильністю голодного існування. Це портрет людини з народу з її болем і стражданнями.

До текстової категорії портрета можна додати й *одяг*, що подекуди доповнює зображення персонажів, а інколи виконує й самостійну роль. Психологічно глибоко *одяг* як елемент портретної характеристики героя діє в новелі Марка Черемшини «Святий Николай у гарті». «...Латана сорочка, витерті червонаві холоші і худокості, босі ноги говорили самі за нього, що він є. Він не потребував представлятися. На його стан зложилися віки нужди і вип'ячували на ньому грубими буквами: мужик» [42, с. 24] – це портрет людини з народу Курила Сівчука. Марко Черемшина концентрується на зовнішніх маркерах, вважаючи їх домінантними чинниками, здатними об'єктивно змалювати людину. Портрет допомагає розкрити умови життя персонажа, пояснити його подальші вчинки. Важко вичленувати найважливішу деталь такої характеристики. Вказуємо, що вона зреалізована як своєрідний синтез ряду подробиць: *сорочка, холоші, голі ноги*, нарративний контекст яких пов'язаний із важким життям селянина.

У контексті творення авторського новелістичного портрета аналізуємо також художню деталь *руки*. У творчості Гі де Мопассана вона найчастіше виступає засобом вираження внутрішньої сили персонажа. Скажімо, у новелі «Дядечко Мільтон» ми дізнаємося, що головний герой має довгі руки, подібні до клешнів: «Був він малий, худорлявий, трохи кривий, з довгими, подібними до краб'ячих клешнів, *руками*» [24, с. 340]. Така незначна подробиця, яка, на перший погляд, лише доповнює характеристику зовнішності Мільтона, пізніше обростає додатковим смисловим навантаженням, набуваючи ознак художньої деталі. Порівняння *рук* головного героя із клешнями не можна трактувати як ознаку загарбницьких дій героя. Очевидно, це зовнішня умова зображення цілісного портрета чоловіка, створеного самим життям. Аналізуючи ключову проблему новели (за її канонами така проблема має бути єдиною, навколо якої все обертається), робимо висновок, що така художня деталізація не апелює до умов життя, швидше вона виконує глибинне психологічне навантаження: Гі де Мопассан змушує задуматись над силою внутрішнього переконання Мільтона, що, будучи фізично слабкою людиною, завдає смертельного удару прусакам. Такий висновок новеліст виносить на поверхню, бо й самі персонажі новели задумуються над цим і неодноразово його озвучують.

Руки як психологічна деталь набувають виразного звучання і в новелістиці Марка Черемшини. Найчастіше – це знаряддя праці гуцулів. Проте особливого експресивного навантаження вони набувають у момент змалювання горя героїв. «...Затикала кулаками рот», «...руки собі заломлював і казав, що вся Гуцулія на старців переходить» [41, с. 8] – так змальовує автор горе матері, що втрачає синів, батька та сестер у новелі «Жарби». Такого роду художні деталі роблять образи горян, попри їхні інтровертні особливості й внутрішню самозаглибленість, експресивними й емоційно насиченими.

Потрібний емоційний лад у розкритті психології вчинків героїв забезпечує система портретних художніх деталей, що характеризують персонажів новели Марка Черемшини «Поменник»: «Надходять старі бадіки, що подалеки попа з села очима виряджали. Насамперед палицями, а відтак *сухонькими ногами* ступають, гейби землі не вірили. Спір кашлем вигонять, *ребер* у собі не чують. Отік оберемочки хворосту ременями повідперізувані. *Скривленими тварями* 'д землі хилються, у прикрих місцях вориння держуться, білу гирю вітрові відоймають. Тіні їх перебігають. Такі довгі, гей дуби, такі лабати. На траві лягають, на плити сідають, лігма п'ють у потоці воду, бо чують, що з сил спадають, що недалеко їм гони» [41, с. 102]. Попри стислу інформацію про зовнішність героїні з новели «Писанки», дієвими в її описі залишаються зорові портретні деталі, що входять до порівняльних конструкцій: «...а там, на мурі тремтять маленькі *оченята*, як два метелики синьокрилі. А *личко*, як біла платинка, на мурі від вітру хитається, а дрібні *пальчики* кошелик тримають і червоніють» [41, с. 167]. У цьому й полягає особливість

художньої деталі у творчості Марка Черемшини: наше око миттєво фіксує головне в побаченому, і так само миттєво виникає емоційне ставлення до того, що ми побачили.

Голос героя, його мовний репертуар, характерний жест також можна інтерпретувати як художні деталі, що створюють цілісний портрет героїв новелістики Марка Черемшини й Гі де Мопассана. Наприклад, у новелі «Мадемуазель Фіфі» французький письменник обігрує мовний дефект героя, що ліг в основу прізвиська офіцера. Тлумачення прізвиська, що доповнює деталізований портрет героя, слугує своєрідним поясненням вчинків гордовитого та грубого службовця щодо своїх солдатів і жінок: *«Це прізвисько йому дали за його манірні звички, за тонкий стан, що був мов зашнурований, за його бліде обличчя з ледве-ледве порослими вусинами, а також за прибрану ним звичку вживати, щоб виявити своє найбільше презирство до людей та речей, французькі слова “fi”, “fidone”, що він їх вимовляв з невеличким присвистом»* [24, с. 66]. Автор створює картину відповідної дійсності: найкращий захист – це напад. Але цей «напад» переходить межі й набуває ознак лицемірства.

Що стосується творів Марка Черемшини, то *голос*, його *тембр*, інтонаційне забарвлення зреалізовані в них як прояви душевного та фізичного станів. Особливого експресивного навантаження ці деталі набувають у новелі «Раз мати родила»: *«Юсип вхопив напрасно на кабат, потряс ним і заревів нелюдським голосом»* [42, с. 16]; *«...Лукин лише нівголосом притакував товаришеві»* [42, с. 18]; *«З Осипових грудей вийшов тяжкий голос зітхання, так, як зі спорохнілого дерева вихоплюється наверх крихка дерев'яна мука...»* [42, с. 19]; *«Не хирів би старий, але горлає»* [42, с. 19]. Наскрізними вони є і в інших новелах українського письменника: *«...відозвався з низенької, майже без віконної хати хриплий придушений голос»* [42, с. 23] («Святий Миколай у гарті»); *«запищав не своїм голосом»* [42, с. 35]; *«Настя все кляла, зойкувала»* [42, с. 36]; *«...Юра лише час до часу йойкає захриплим, оплаканим голосом»* [42, с. 38] («Злодія зловили») тощо.

Власна номінація носія інформації, на нашу думку, також може бути потрактована як художня деталь, що творить портрет персонажа, найчастіше вказуючи на його внутрішні якості. Подібні ознаки присутні в новелі Марка Черемшини «Злодія зловили». Автор наділив головного героя промовистим прізвиськом *Приймак*, за яким приховане його сирітське існування, адже в нього *«забрали жиди усю відумерщину»* [41, с. 53]. Також у цьому творі автор наділяє багача прізвиськом *Кречун*, голос якого характеризує через стилістично забарвлену сполуку *«гримнув на тітку»* [42, с. 53].

Як бачимо, портретна художня деталь як засіб характеристики героїв використана письменниками по-різному. Гі де Мопассан найчастіше знаходить її застосування для змалювання морально зубожілих людей, представників різних соціальних верств. Персонажі «іншої категорії» зображені не так яскраво, їхній портрет переважно взагалі відсутній. Таким прикладом у творчості французького новеліста є новела «Вендета». У ній автор майстерно ухиляється від опису зовнішності вдови Паоло Саверіні, яка мстить прусакам за смерть свого сина. Хоча б така характеристика багато що могла пояснити, додала б психологічної напруженості. Натомість новеліст іронізує, подаючи розлогий опис собаки вдови.

Творча манера Марка Черемшини у творенні портрета героя через художню деталь відрізняється від французького автора хоча б у тому, що носіями його характеристик є знедолені гуцули-селяни. Тому портретна деталь «працює» у психологічному аспекті, пояснюючи вчинки героїв. Марко Черемшина творить портретну художню деталь із погляду зовнішнього чинника, що впливає на людину. Підбираючи найрізноманітніші художні засоби, змальовує фізичний стан персонажів, що найчастіше служить мотиваційним поясненням до їхніх вчинків. Гі де Мопассан відходить від такого сприйняття дійсності. Він може побіжно пригадати якусь зовнішню характеристику свого персонажа (та й то вона найчастіше служить лише елементом складнішої психологічної структури), віддаючи перевагу внутрішнім якостям своїх героїв. Одиначні та наскрізні портретні деталі

функціонують як прихована метонімія, що має внутрішній контекст, основний зміст якого – викриття чи висміювання примітивності й зажерливості.

Оперуючи умовними поняттями «позитивний» / «негативний» герой (хоча такий поділ у новелах має розмиті межі, що особливо стосується психологічної новели), зазначимо, що при подачі деталізованої портретної характеристики Марко Черемшина схиляється до полюса зі знаком «плюс», тоді як Гі де Мопассан через художні деталі декодує внутрішній світ носіїв полюса «мінус». Портретна деталь у творчості українського новеліста змушує емоційно співпереживати герою, який опинився у важких умовах. Французький прозаїк через художню деталь найчастіше категорично й відкрито налаштовує читача на засудження своїх персонажів.

Аналізуючи художню деталь у творчості Гі де Мопассана й Марка Черемшини, відзначимо також її композиційну (також і сюжетну) обумовленість. Такого роду художня деталь має продуктивний характер, проте використовується авторами по-різному. У новелістиці українського автора сюжетний пласт переважно формують одиничні художні деталі експресивного складу, які створюють виразні смислові алюзії та психологічні парадигми, здатні глибше потрактувати зображувану письменником ситуацію. Натомість Гі де Мопассан надає перевагу наскрізній деталі, що виконує роль композиційної основи, яка визначає рух подій і символічний компонент сюжетотворення. Композиційно обумовлені художні деталі у творчості українського та французького авторів проявляються по-різному: можуть виконувати роль композиційного стрижня, навколо якого все обертається, замінювати собою композиційний компонент чи бути шляхом до інтерпретації смислу цілісного твору, осягнення задуму письменника. При такому моделюванні художня деталь конденсує певний обсяг інформації та здатна замінити розлогий сюжетний елемент.

Інколи художня деталь виражає натяк на те, як будуть розгортатися події далі. Наприклад, активізацію передчуття смерті фіксуємо в новелі Марка Черемшини «Грушка»: *«Гадзівські собаки будилися і скомліли, і вили, а вівці на сусідніх царинах блеїли»* [20, с. 50]. Таке влучне поєднання зорових деталей із слуховими надає більшої повноти зображувальній картині, підкреслює всю глибину емоційного напруження. **Виття собаки** та **блеяння вівці** в народних віруваннях – провісники смерті. Тому закономірна для читачького сприймання така картина: *«На лавці під образами лежало тіло...»* [41, с. 50]. Автор попередньо налаштував свідомість читача до сприйняття цієї звістки.

Подібна деталь-попередження, що пророкує смерть своїм героям, присутня в новелі Гі де Мопассана «Два приятелі». Побічна згадка практично **мертвої риби** («...ледь-ледь ворушилася **риба**» [24, с. 91]) не викликає у героїв тривоги й не порушує картину ідилічної риболовлі. Проте повторна згадка цієї деталі з приходом пруського офіцера пояснює композиційну обумовленість попередньої.

*«Вже нема села, лиш **цвинтар**. Край цвинтаря трупарня під високою пелехатою смеччиною схована»* [41, с. 134] – такий емоційний початок-настанова новели Марка Черемшини «Село вигибає». Фіксуємо своєрідне порушення хронології. Деталь-розв'язка **«село-цвинтар»** виконує роль зав'язки. Така композиційна ланка вказує на бажання автора отримати відповідну реакцію від читача, налаштувати його до напруги, яка зростає за висхідною і зреалізована за допомогою одиничних художніх деталей:

- **гроб**: *«Глуха і німа стая **грови пасе**»* [41, с. 134];
- **мрець**: *«**Мерці** з гробів вибігають, вітром на дах сідають, високої смеччини ловлять, за селом банують»* [41, с. 134];
- **хата**: *«Були **хати тесані...**»* [41, с. 134];
- **піч**: *«**Оті печі**, що село вигрібали, лежать тепер перевалені на снігу, як не поховані велетні з роззявленими ротами»* [41, с. 134];
- **собака**: *«**Собаки** села шукають, блудом ходять і вють на ліси, на гори»* [41, с. 134];

- **кінь**: «Виходять з ліса два приземкуваті **коні**, кружляють коло розвалені печі та ржуть і наслухають, чи газда не кличе» [41, с. 134];
- **чорний кіт**: «Виринає з-поміж звалищ чорний **кіт**, і вп'яливши свої пулькати очі в коні, плаксиво занявкав, як до газдині, що по подою молоко несе» [41, с. 134];
- **воробець**: «Підлетів **воробець** і, ховаючись в сухому листю поваленого дуба, зацвірінкав, начеб на мороз скаржисвся» [41, с. 134].

Оригінальним з погляду побудови сюжету є своєрідне обрамлення цих одиничних деталей у композиційне кільце. У фіналі новели бачимо те саме порівняння із *цвинтарем*: «Нема села, лиш *цвинтар*, а край *цвинтаря* одноока трупарня деба дише на морозі» [41, с. 134]. Сміслові навантаження очевидні: замість села – розруха, пустка.

Як бачимо, експозиційний характер художньої деталі в новелах Марка Черемшини дозволяє сформуванню в читача в процесі рецепції твору уявлення про розвиток майбутніх подій, безпосередньо пов'язаних із поняттям трагічного. Відтак можна констатувати, що художній деталі у творах прозаїка властива також антиципаційна функція. Натомість художня деталь у художньому дискурсі творів Гі де Мопассана тримає інтригу до завершення новели й може повністю декодуватися лише в кінцівці. Характерним для творів французького письменника є винесення такої деталі в заголовок новели, а сам заголовок може набути (і часто набуває) символічного значення. Уведений у заголовок образ стає ключовим для авторської інтерпретації описаних подій. Такі заголовки можна поділити на дві групи: 1) які репрезентують увесь сюжетний пласт (фабульні); 2) які виокремлюють у творі важливий із погляду розвитку сюжетної лінії момент (кульмінаційні).

Гі де Мопассан часто відмовляється від одиничних художніх деталей, натомість уводить до структури сюжету наскрізні, що стають своєрідним епіцентром, навколо якого концентруються всі події. Виводячи таку деталь у заголовок новели, автор передусім акцентує на ній увагу читача. Це своєрідний стрижень, на який нанизуються всі наступні події і який є втіленням ідейно-змістового плану новели. Прикладом можуть слугувати такі деталі-символи, як *намисто*, *барильце*, *парасоля*, *торт*, *орден*, *шафа* з однойменних новел письменника. У них художні деталі виконують функціональну роль фабульних заголовків.

Простежимо специфіку формування композиційної обумовленості художньої деталі на прикладі новели «Шафа». Гі де Мопассан, на відміну від Марка Черемшини, який подає головну інформацію як своєрідну експозицію, тримає інтригу до фіналу новели. Основна причина – конденсація уваги реципієнта. Оповідь ведеться від загадкового «я», який викриває жакливу картину. Напруження досягає своєї кульмінації. Виявляється, що *шафа* – це тимчасовий дім маленького хлопчика, який переховується в ній, коли мати приводить у номер готелю чергового «клієнта».

У новелі «Намисто» Гі де Мопассан вдається до своєрідного розчленування смислового навантаження однойменної художньої деталі. Поставивши *намисто* в центр новели, навколо якого усе обертається, автор автоматично надає цій художній деталі статусу символу. *Намисто* одночасно можна розглядати як символ:

- 1) бажаного багатства й успіху на балу, якого усією душею прагне головна героїня твору Матильда;
- 2) втрати статусу в суспільстві, спричиненої згубою коштовного намиста;
- 3) важкої праці Матильди та її чоловіка з метою повернути борг, крах усіх їхніх ілюзій і планів.

Художня деталь стає фундаментальною основою лейтмотиву новели. Несподіванкою для читача стають фінальні слова Форестьє, з яких читач дізнається, що намисто насправді було фальшивим, а відтак усі спроби Матильди отримати визнання в суспільстві – невиправданими.

Можливість символізації деталі через фабульний заголовок підтверджується новелою Гі де Мопассана «Парасолька». Латана-перелатана *парасолька* – символ скупості пані

Орейль. Ця художня деталь репрезентує цілу систему взаємопов'язаних подій. Над паном Орейль насміхаються на роботі. Це примушує дружину купити нову парасольку, проте дешева парасолька знову ламається й спричиняє нові кепкування. Куплена після цього вже дорога парасолька теж, як виявляється, довго не прослужила. Але й тут знаходить свій вияв скупість пані Орейль, оскільки навіть на несправній парасольці вона хоче заробити гроші. Таке нанизування однотипних епізодів дозволяє авторові зробити художню деталь об'єктом читацької уваги та надати їй символічного змісту.

Марко Черемшина подібної художньої концепції дотримується в новелі «Святий Николай у гарті», у якій роль фабульного заголовка виконує наскрізна деталь *ікона святого*, що служить сатиричним засобом розкриття сваволі та жорстокості австро-угорської влади. Зазначимо, що до заголовка додається іронічна примітка «у гарті», тобто на складі речей, взятих за податок у громадській канцелярії. Вона показує ворожість австрійських ексекторів до злидаря-селянина Курила Сівчука, у якого за несплату податків забирають ікону святого Миколая. Легким гумором забарвлений і сам опис аналізованої деталі: «Тіло його чорне, закурене, тільки темно-жовтаві пасмужки нагадували лице, голову і ясність над головою якогось святого. Одні лише рами, що, видно, вийшли з-під майстерського гуцульського долота, додавали йому поваги і приманювали око» [41, с. 43]. У символічному контексті ікону можна розглядати з погляду зацікавлення нею обох сторін. Для ексектора весь інтерес криється в рамі, а для сім'ї Курила Сівчука сама рама нічого не варта порівняно з образом, який був святинєю в їхній убогій оселі:

- *Та як же без образа в хаті, просе ясного пана? – падькався Курило.*
- *Не осоружне нам хату, комісарю чесний, – заводила Курилиха* [41, с. 44].

Символічний і одночасно викривальний тон новели посилюється завдяки зображенню покірності та ласкавості Курила і його дружини через ужиті конструкції: «*просе ясного пана*», «*комісарю чесний*». Іронічний простір, витворений автором навколо художньої деталі, уможливує її перехід на рівень символу, семантика якого вибудовується на опозиційних категоріях сакрального / профанного.

Кульмінаційного характеру набуває заголовок новели Гі де Мопассана «Місячне сяйво», представлений одиничною художньою деталлю, яка у творі отримує статус символу чистоти, поетичності, відкритості кохання. Конденсуючи в собі всі таємниці ночі, *місячне сяйво* відкриває перед священником величезну таємницю, у результаті чого він по-новому осмислює навколишній світ. Ця художня деталь містить у собі потужну метафорику. Вона наче ділить художній простір новели на два пласти – «до» і «після», зрощуючись із самим контекстом, переростаючи в символ.

Своєрідною підготовкою до кульмінаційного моменту служить художня деталь *карби* з однойменної новели Марка Черемшини, що апелює до давнього гуцульського міфу. Її символічне звучання очевидне: кожен мусить відповісти перед Богом за своє життя. Закономірно, що таке розуміння приходить перед смертю: «...*перед смертев кождому карби показуютси, на душу чікают... Не віддасти довжок, вознеси чужю форостину, залихословитси – та й вже є, вже того у бога карбовано. А за кожний карб траба кару приймати...*» [41, с. 30]. Аналізована художня деталь набуває лейтмотивного значення, що художньо підпорядковує увесь текст. Її семантику декодуємо через сприйняття Петрика, адже для хлопчика *карби* – це людські кривди, які карбують серце й приносять горе його рідні: «*У його хлоп'ячій уяві виступали ті карби темними неясними ворогами його старині, вуйків і тіток, і усього великого села*» [41, с. 27]. Петрик вважає, що цих «темних ворогів» можна здолати так, як це роблять казкові герої: «... *єк купите мені стрільбу, то я тоті карби вистрілюю шо до лаби!*» [41, с. 27]. У такому випадку художня деталь набуває філософського звучання, адже через неї головний герой пізнає увесь трагізм людського існування. Значення, які автор вкладає в міфологему карбів, за словами М. Голянич, «експлікують своєрідність семантичних зв'язків між концептами знак – гріх – страждання,

смерть – Бог – доля, що закладено в етимоні слова»; «формують у ньому ще один вимір – архетиповий» [7, с. 281]. В аналізованій художній деталі український новеліст закодує своє розуміння людського буття, явленого не в замкнутій схемі «життя – смерть», а в безконечній «життя – смерть – життя», що виявляється в безсмерті людської душі. Адже про карби в будь-якому разі варто пам'ятати, бо вони «...ніколи не загояться і не заростуть панським салом...» [41, с. 30]. Ідею вічного життя письменник реалізує через очищення, яке наступає перед смертю. Бабуся Петрика просить пробачення перед рідними, у неї виникає страх перед стражданнями, які їй доведеться терпіти після смерті через скоєні гріхи: «Баба по стеліні наляканими очима водила, руки підіймала і як би рій мух від себе обганяла. – Карби, карби! – простогнала тяжко, мовби через горло важку, велику колоду перетручувала» [41, с. 29]. М. Голянич вважає, що «карб, гріх, доля, включені у всезагальну концептуальну структуру, становлять у тексті важливу засаду історичного виміру буття, артикулюють через генезу пам'яті, взаємозв'язок поколінь, здатність відплачувати за щось, наприклад, за карби – принесені комусь страждання, здатність відмолювати гріхи за предків, знявши з них знак і тягар карбів» [7, с. 281].

У контексті аналізу художніх деталей, що знайшли вияв у заголовковому комплексі, доречно згадати й новелу Марка Черемшини «Писанки». За допомогою народнопоетичного атрибута **писанки**, яка символізує спасіння, радість, сонце, тепло, новеліст вносить у сприймання доньки Паладюків і всіх селян віру в краще майбутнє, за яке загинув сам Паладюк: «Так начеб дивився Мокан, як його темні гадки сідали воронам на крила й утікали від нього та й пропадали десь межі мурами та коминами, а на їх місці мерехтіли усміхнені **писаночки** із кошелика доньки Паладюкової й на кримінальному мурі зоряними пальчиками виписували Паладюкову Україну...» [42, с. 178]. Отже, заголовок новели відбиває кульмінаційний характер деталі-символу. Відзначимо, що **писанка** як художня деталь виконує роль ритуально-семантичного маркера усїєї збірки «Карби», що символізує зародження та продовження людського життя. Особливого магічного контексту вона набуває на Великдень: «На Великдень ... по дорозі **писанки** з пазухи виймала, людським дітям за простибі роздавала. – А ек, Петрику, загинем, то ти будеш за дідову й бабину душу давати, будемо менше карбів мати» [42, с. 34].

Зауважимо, що перехід художньої деталі в символ не завжди пов'язаний із заголовковим комплексом. Інколи цей процес завершується в межах самого тексту. Показовою є в осмисленні нашої проблеми художня деталь **трембіта** в новелі Марка Черемшини «Грушка». Цей музичний інструмент у тісному взаємозв'язку з основною ідеєю твору і разом зі сценою забав біля покійника поглиблює філософські проблеми вічного і тлінного. Звук трембіти у фіналі твору, переданий автором в імпресіоністичній манері, розширює рамки свого існування. Перспектива одруження молоді, про яку сповіщає **трембіта**, символізує продовження життя у світопросторі: «Надворі село спало, лиш трембітар з усїєї сили повістував сумну вість, а припочиваючи, повторяв, усміхнений, цікаву, веселу новину: – Василина піде за Федя, Гафія за Леся, Калина за Михяла, а Одокія за Гната...» [42, с. 35]. Як бачимо, обряд, який у звичаєвих традиціях гуцулів означав перемогу життя над смертю, у композиційній тканині новели є важливим смисловим чинником, що вселяє надію в душі героїв.

Оригінальне рішення знаходить Гі де Мопассан, конструюючи художнє тло новели «Мадемуазель Фіфі». Наскрізною художньою деталлю, яка слугує певною інтерпретацією сюжетної лінії, виступає **дзвін**. Автор не виносить цей символ у назву новели, але одночасно залишає за ним важливу композиційну функцію. «На цій дзвіниці з приводу німців не дзвонили. Це, власне, був єдиний опір, що його завойовники зустріли в цьому краї» [24, с. 70] – таке пояснення дає сам новеліст. Розвиток сюжету, зумовлений смертю пруського офіцера, що приносив багато лиха місцевим жителям, вимагає відповідної «дії» від самої художньої деталі. Якщо раніше дзвін сповіщав про великі церковні свята, то тепер

набув поховальної функції, хоча новеліст чітко дає зрозуміти, що в цей час це радісна подія для місцевих жителів: *«На дзвіниці вперше задзвонили по покійникові, але якимось так весело, мовби чиясь приятна рука гладила дзвона»* [24, с. 77]. Подальше використання в тексті цієї художньої деталі засвідчує наступний етап становлення свідомості містян – люди звільнилися від страху перед загарбниками, і саме про це сповіщав **дзвін**: *«Він дзвонив і ввечері, і другого дня, і так день у день; калатав досхочу. Часом навіть уночі дзвін сам собою починав здригатись і кидав два чи три тихих звуки у темряву ночі, збуджений з невідомої причини й охоплений якоюсь дивною радістю»* [24, с. 77]. Символічного змісту звукам дзвону надають самі люди: *«Всі околицинні селяни говорили, що дзвона заворожено, і ніхто, крім кюре та його паламаря, не підходив до дзвіниці»* [24, с. 77]. Хоча глибше усвідомлення смислових інтенцій тексту новели дає можливість читачу зрозуміти, що дзвоном керувала рука безстрашної Рашель.

Відзначимо потенційну можливість художньої деталі виконувати роль композиційної домінанти, до якої прямо чи опосередковано мають певне відношення всі інші компоненти. Зокрема, сюжетно обумовленою є деталь-вчинок удови Семенихи у творі Марка Черемшини «На боже». Героїня під час церковної відправи подає гроші на молитву не за родичів, а за цісаря: *«...за цісарську землю, аби родила, та й за маржинку, та й за здоров'я...»* [41, с. 89]. На перший погляд, цей вчинок можна розцінювати як опис корисливості героїні, але згодом відзначаємо центротворчий потенціал аналізованої деталі, навколо якої зосереджені всі інші художні засоби твору. Учинок Семенихи прояснено крізь призму життєвих обставин: жінка – насправді любляча матір, яка розуміє, що доля сина-солдата залежить від «найяснішого цісаря». Художня деталь несе ідейне навантаження, становить композиційну основу, на якій ґрунтується вся зображена автором картина служби в церкві. Тому емоційна насиченість подальших художніх деталей (*«Хрестилася і біла в груди, всі розп'яття обцілувала», «до землі припадала, землю цілувала»*) [41, с. 89]) вміло передає внутрішній світ героїні, її психологічний стан, людську сутність.

Інколи процес переходу художньої деталі в символ може мати обернений характер. Це стосується випадків, коли усталений, загальновідомий (наприклад, у фольклорі) образ-символ функціонує у творі як емоційно наповнена, психологічно навантажена деталь. Тоді саме через символіку розкодовуємо глибинний підтекст усього сказаного автором. Наприклад, це образ-символ **чорного ворона**, що функціонує як наскрізна художня деталь у циклі новел Марка Черемшини «Село за війни», надаючи їм виразного трагедійного звучання. Як традиційний фольклорний символ він ідентифікується з горем, втратою, нещастям, віщуванням смерті. Образ **чорного ворона** присутній у новелі «Село потерпає». Фольклорна традиція твердить: побачити цього птаха – означає чекати великого лиха. Птах з'являється у полі, над селом, над місцем битви. *«Стадо ворин над селом крякало і в ті печери зазірало, де село свої добутки перед неприятелем спрятувало. Отік би той чорний ворон на людську працю насівся, отік би він тій пригоді радувався»* [42, с. 91] – такий гнітючий настрій перебування людини на межі життя і смерті майстерно вибудовує автор. У новелі «Село вигибає» аналізований образ-символ також навіює поетику смерті та руйнівної стихії війни: *«Ворон там сідає, хіба звір там навертає»* [42, с. 134]. Апокаліптичну візію інтенсифікує синонімічна художня деталь **чорна птаха**: *«Під третьою горою вільшина пріє. Від сонця відвертається, від села обертається. Бо сонце покмітить, що мерців гоїдає, чорну птаху ними годує»* [42, с. 89].

Новела Марка Черемшини «Зрадник» в експозиційній частині містить дихотомічну пару символів **половик** (шуліка) / **жайвір**: *«На царині половик убиває жайвора»* [42, с. 94]. Хи́жак нищить мирну лагідну пташку, яка у творчості українського новеліста часто виступає уособленням хліборобської праці. Отож трагічний розвиток подій вчувається вже з перших рядків новели: мирного хлібороба Василя звинувачено в тому, що його корова перебігла лінію фронту. За це його *«видерли з гнізда і провадили селом під остріми*

багнетами» [42, с. 96]. Фіксуємо ще одну паралель-асоціацію «з гнізда», що дозволяє порівняти чоловіка з птахом.

Символічне навантаження має також художня деталь **зозуля** із новели Марка Черемшини «Зведениця». Аналізуємо її на основі рефрену «*А на гіллі зозуля кує*» [41, с. 64], який супроводжує шлях жінки-покритки. Дія такого зовнішнього чинника дуже важлива, адже авторський виклад, характеристики, оцінки за емоційною наснагою наближені до внутрішнього монологу персонажа. Світ читач сприймає очима зведениці. Тому реалізація цього рефрену в зав'язці діє як каталізатор сорому героїні: «*Ой не куй, зозулько, не куй, не милиси! Йик перейшла-сми на панцкый хліб, то я вже не дівка, не смію ті надслухати...*» [41, с. 64]. Натомість у розвитку дії ця художня деталь сприймається як крах мрій дівчини: «*Таку пишну долю мені вікувала-с, таку делікатну*» [41, с. 64]. Кульмінаційне кування **зозулі** активізує фольклорне потрактування семантико-функціональної сутності цього птаха – рахувати роки людського життя. Те, що вік зведениці відлічений, очевидно. На це є прозорий натяк у фіналі новели: «*А потом піду собі глібокого плеса шукати. Та й буде по всему...*» [41, с. 64].

Порівнявши схеми, за якими Гі де Мопассан і Марко Черемшина надають художній деталі статусу символу, зазначимо, що такий перехід у французького новеліста більш чіткий і послідовний. Здебільшого Гі де Мопассан наслідує запропоновану схему «подробиця – художня деталь – символ». При цьому символ функціонує як заголовок. Український новеліст дуже рідко вкладається в таку схему, хоча його образи-символи при цьому не втрачають художньої оригінальності й емоційності. Крім того, у новелістиці Марка Черемшини представлений зворотний процес: загальновідомий фольклорний символ реалізується як художня деталь (одинична чи наскрізна). Спільним для обох письменників є те, що будь-який символ у їхній творчості стає своєрідним епіцентром, навколо якого розгортаються всі події.

Висновки. Художня деталь у творчості Марка Черемшини та Гі де Мопассана постає як метафорично обіграна подробиця, яка може бути одиничною чи, навпаки, наскрізно проходити через усю новелу, нюансувати, формувати інтерпретаційне тло до подій, що відбуваються. Композиційна обумовленість як характерна ознака художньої деталі, яка дозволяє замінити собою розлогий опис, у новелістиці українського й французького митців проявляється по-різному. Марко Черемшина віддає перевагу одиничній художній деталі, що найчастіше носить експозиційний характер і дозволяє передбачити розвиток подальших подій. Гі де Мопассан найчастіше послуговується наскрізною деталлю, що виконує роль композиційного стрижня і повністю декодується лише у фіналі новели. Прикметною ознакою його творчої манери є використання художньої деталі як елемента портретної характеристики героя. Домінантою у творчості українського новеліста, який «вимальовує» персонажа, є зовнішній чинник. На першому плані – увиразнення фізичного стану персонажів, через який автор активно включає читача в психоемоційний простір людини в здегуманізованому світі, обумовлений власною концепцією драматизму людського буття. Гі де Мопассан відходить від такого сприйняття дійсності. Головне для нього – внутрішня характеристика, яка налаштовує читача не на співпереживання, а на засудження своїх героїв.

Характерним для творчості Марка Черемшини та Гі де Мопассана є також процес переходу художньої деталі в статус символу. Більш чіткий і прозорий він у французького новеліста, який найчастіше виносить таку художню деталь у заголовок новели. Марко Черемшина дуже рідко вкладається в таку схему, адже символічного звучання в його творчості набуває одинична художня деталь, що декодується на рівні сюжетної асоціативності й фольклорної традиції.

Список використаних джерел:

1. Бикова Т. Танатологічний мотив гуцульського тексту Марка Черемшини. *Мова і культура*. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2016. Вип. 18. Т. V (180). С. 319–324.

2. Бісмуг Р. Теоретичні аспекти новел Гі де Мопассана / пер. з франц. М. Ткачука. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Літературознавство*. Тернопіль : ТНПУ, 2014. Вип. 41. С. 200–214.
3. Бурлакова І. Типологія героя в романах В. Підмогильного «Місто» та Гі де Мопассана «Любий друг». *Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства* : зб. матеріалів Всеукр. наук. конф., 14–16 трав. 2007 р. Ужгород, 2007. Вип. 11. С. 47–50.
4. Гальчук О. Античний «текст» танатологічної рецепції мотиву кохання: дві версії Гі де Мопассана. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Сер. Філологія*. 2018. Вип. 79. С. 19–25. URL: <https://periodicals.karazin.ua/philology/article/view/12713/14812> (дата звернення: 10.01.2023).
5. Гальчук О. В. Поліваріативність мотиву бастарда в новелістиці Гі де Мопассана: герой у пошуку власної ідентичності. *Літературний процес: методологія, імена, тенденції. Філологічні науки*. 2018. № 11. С. 20–27.
6. Гнідан О. Д. Марко Черемшина. Нарис життя і творчості. Київ : Дніпро, 1985. 166 с.
7. Голянич М. Інтертекстуальний характер внутрішньої форми ключового слова (на матеріалі художніх текстів Марка Черемшини). *«Покутська трійця» в загальноукраїнському літературному процесі кінця XIX – початку XX століття* : зб. наук. праць / упор. С. Хороб. Івано-Франківськ, 2006. С. 275–288.
8. Горболіс Л. Гедонізм у новелістиці Марка Черемшини (Радість існування на землі як етико-естетичне вираження сутності релігійного буття українця). *Урок української*. 2001. № 1 (23). С. 43–46.
9. Грицюта М. Принципи художнього зображення села в новелах Марка Черемшини. *Живий у пам'яті народній: відзначення сторіччя з дня народження Марка Черемшини* / упоряд. Ф. Погребенник ; відп. ред. В. Козаченко. Київ : Дніпро, 1975. С. 70–79.
10. Денисюк І. О. Жанрово-стильова специфіка прози Марка Черемшини. *Літературознавчі та фольклористичні праці*. Львів : Львівський нац. ун-т ім. Івана Франка, 2005. Т. 1. Кн. 2: Літературознавчі дослідження. С. 115–122.
11. Зеров М. Марко Черемшина й галицька проза. *Твори* : у 2 т. Київ : Дніпро, 1990. Т. 2: Історико-літературознавчі праці. С. 401–435.
12. Коцюбинська М. Література як мистецтво слова. Київ : Наук. думка, 1965. 452 с.
13. Кузнецов Ю. Феномен художньої деталі: методологічні виміри пізнання. *Психологія і суспільство*. 2017. № 3. С. 7–29.
14. Легкий М. Поетика одного циклу Марка Черемшини: деякі реконструкції та спостереження. *Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність* : ювіл. зб. на пошану члена-кор. НАН України Миколи Ільницького. Львів, 2004. Вип. 12. С. 347–352.
15. Літературознавчий словник-довідник / Р. Гром'як, Ю. Ковалів та ін. Київ : ВЦ «Академія», 1997. 752 с.
16. Лях Т. Експресіонізм у новелістиці Марка Черемшини: метафізика людини і світу. *Волинь філологічна: текст і контекст*. 2017. № 23. С. 112–122.
17. Лях Т. О. Творчість Марка Черемшини у контексті західноукраїнської новелістики: жанрово-стильові тенденції : монографія. Ужгород : Гражда, 2015. 200 с.
18. Лях Т. Трансформація образу жінки в українській новелі кінця XIX – початку XX століть (на прикладі творів Марка Черемшини). *Аргументи сучасної філології. Образ жінки: «жіноче», «феміністське», «фемінне»* : матеріали Міжнар. наук. конф., 7–8 квітня 2022 р. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2022. С. 185–189.
19. Лях Т. О. Художня антропологія в новелістиці Марка Черемшини. *Молодий вчений*. 2021. № 5 (93). С. 237–243.
20. Мафтин Н. Неоромантична модель гуцульського дивосвіту (новелістика Марка Черемшини). *Слово і час*. 1999. № 6. С. 20–25.
21. Миронюк В. М. Поетика прози Марка Черемшини : дис. ... канд. філол. наук: 10.01.06 / Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2007. 174 с.
22. Миронюк В. М. Художня деталь як засіб типізації й узагальнення у творчості Марка Черемшини. *Проблеми славістики*. Луцьк, 2003. № 3. С. 41–46.
23. Моклиця М. В. Основи літературознавства : посіб. для студентів. Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. 192 с.
24. Мопассан Гі де. *Твори* : у 2 т. Київ : Наук. думка, 1990. 649 с.
25. Панченко В. Володимир Винниченко – Гі де Мопассан – Габрієле д'Аннунціо: кілька паралелей. *Сучасність*. 1997. 9 вер. С. 120–133.
26. Пасечник О. В. Основні підходи щодо класифікації художньої деталі. *Наука та суспільне життя України в епоху глобальних викликів людства у цифрову еру (з нагоди 30-річчя проголошення незалежності України та 25-річчя прийняття Конституції України)* : у 2 т. : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 21 трав. 2021 р. / за заг. ред. С. В. Ківалова. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Т. 1. С. 646–648.
27. Пащенко В. Гі де Мопассан (1850–1893). *Мопассан Гі де. Твори* : у 2 т. Київ : Дніпро, 1990. Т. 1: Життя. Любий друг. Монт-Оріоль : романи. С. 5–16.
28. Пащенко В. Гі де Мопассан. Нарис життя і творчості. Київ : Дніпро, 1986. 229 с.

29. Піхманець Р. В. Із покутської книги буття: засади творчого мислення Василя Стефаника, Марка Черемшини і Леся Мартовича : монографія. Київ : Темпора, 2012. 580 с.
30. Піхманець Р. Структурно-семантична основа художнього мислення Марка Черемшини. *Слово і час*. 2010. № 7. С. 31–50.
31. Процюк С. Ерос і танатос у прозі Марка Черемшини. *«Покутська трійця» в загальноукраїнському літературному процесі кінця XIX – початку XX століття* : зб. наук. праць / упоряд. С. Хороб. Івано-Франківськ, 2006. С. 97–103.
32. Рязанова О. Художня деталь як засіб характеротворення в новелах Марка Черемшини (на матеріалі збірки «Карби»). *«Покутська трійця» в загальноукраїнському літературному процесі кінця XIX – початку XX століття* : зб. наук. праць / упоряд. С. Хороб. Івано-Франківськ, 2006. С. 174–182.
33. Сокіл Г. Баладні мотиви у новелі Марка Черемшини «Парубоцька справа». *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2018. Вип. 22. Т. 2. С. 60–63.
34. Стеф'юк І. І. Людина і війна (на матеріалі художньої та мемуарної спадщини Марка Черемшини) : дис. ... канд. філол. наук: 10.01.01 / Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. Чернівці, 2016. 215 с.
35. Ткаченко А. Мистецтво слова: Вступ до літературознавства : підр. для студ. гуман. спеціал. вищих навч. закладів. 2-е вид., доп. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2003. 448 с.
36. Ткачук М. Збірка «Карби» М. Черемшини як вияв модерністського дискурсу української прози початку XX ст. *З його духа печаттю...* : зб. наук. праць на пошану Івана Денисюка. Львів : БаК, 2001. С. 88–93.
37. Ткачук М. Новелістичний дискурс Гі де Мопассана. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Літературознавство*. Тернопіль : ТНПУ, 2014. Вип. 41. С. 259–277.
38. Фінчук Г. В. Новели Гі де Мопассана. *Всесвітня література та культура в навчальних закладах України*. 2008. № 4. С. 26–30.
39. Хороб С. Проза Марка Черемшини: текст, контекст, метатекст. *«Покутська трійця» в загальноукраїнському літературному процесі кінця XIX – початку XX століття* : зб. наук. праць / упоряд. С. Хороб. Івано-Франківськ, 2006. С. 238–249.
40. Цивін Р. Деталь як засіб художнього узагальнення. *Радянське літературознавство*. 1966. № 6. С. 13–23.
41. Черемшина Марко. Новели; посвяти Василеві Стефанику; ранні твори; переклади; літературно-критичні виступи; спогади; автобіографія; листи / вступ. ст., упорядкув. й прим. О. В. Мишанича ; ред. тому В. М. Русанівський. Київ, 1987. 448 с.
42. Черемшина Марко. Карби (новели). Київ : Дніпро, 1974. 215 с.
43. Яцків Н. Структурно-стильові домінанти новелістики Гі де Мопассана. *Молодий вчений*. 2015. № 11 (26). Ч. 1. С. 125–130.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-304-3-9>

СКОРОЧЕННЯ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ: ВИЗНАЧЕННЯ ТА ВИДИ НА ПРИКЛАДІ РЕКЛАМИ

Надія ПОПЕЛЬ

викладач кафедри іноземних мов

Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»

ptpopel@gmail.com

Вступ. Кожна мова є не лише засобом спілкування, а й засобом пізнання світу. Сучасний стан мов характеризується процесами глобалізації та вимагає від друкованих засобів передачі великого об'єму інформації за найкоротший проміжок часу, заощаджуючи на письмі, внаслідок чого з'явився великий пласт скороченої лексики. Скорочення означає утворення нових слів, замінюючи ціле слово його частиною, що є дієвим по відношенню як до окремих слів, так і до словосполучень. Розглядаються найбільш популярні способи словотворення з точки зору структури та прагматики. Всі скорочені слова функціонують в мові як і звичайні інші, таким чином набираючи специфічні граматичні флексії. Всі вони традиційно діляться на: графічні абрєвіатури, ініціальні абрєвіатури, лексичні скорочення, слова-гібриди. Окрім того, всі нові скорочення мають бути знайомими пересічному споживачеві, щоб їх можна було відразу впізнати при читанні. Але треба також пам'ятати, що нові скорочення не є мовним стандартом, хоча багато з них офіційно використовується в усіх сферах. Маючи свої власні особливості стилю, вони вимагають від людини спеціальних навичок при їхньому написанні. В цілому, скорочення залишається одним з найбільш продуктивних способів написання слів завдяки здатності до запам'ятовування та ошадності на письмі.

Абрєвіатура в наш час є дуже поширеним мовним явищем. Сучасна французька мова перенасичена абрєвіатурами. Її можна знайти усюди, у пресі, рекламі, на радіо, телебаченні, у науково-технічній, художній літературі, активно використовується у розмовній мові. Скорочення кожного шару лексики різняться за своєю структурою, графічним оформленням, часом існування, вимовою. Розвиток абрєвіації у французькій мові найчастіше пояснюють внутрішньо лінгвістичними причинами, а також дією екстралінгвістичних факторів і міжмовними впливами.

Існує тенденція скорочувати слова, які мають більше ніж два склади, і як результат утворюються нові слова. Слово абрєвіатура може мати кілька значень. З цієї причини, перш ніж розпочати аналіз цієї області мови, необхідно визначити, що це таке. Дійсно, під цим словом можна виявити кілька значень, запропонованих різними авторами і які розвивалися протягом багатьох років.

Варто анонсувати новий тип абрєвіатури, який нещодавно народився під впливом розмовної французької мови та використання нових технологій. Це процес, який має наслідки в письмовій формі, але який містить фонологічні особливості та знаходиться під впливом фонетики та розмовної французької мови. Ця абрєвіатура стрімко розвивається, і ми здебільшого говоримо про неї в контексті мови SMS, яка називається мовою текстових повідомлень, або на рівні Інтернету – кібермовою. Це явище в основному зустрічається у спілкуванні молоді – частини суспільства, яка любить суперечити навіть нормам мови.

Виклад основного матеріалу. Скорочування виразів і їх поєднань таке ж давнє, як і письмо, оскільки люди завжди враховували принцип економії мовних засобів. Під впливом преси скорочення виразів і назв набуло поширення в Європі на початку ХХ століття. Серед різних причин такого поширення можна назвати темп життя й перегони з часом, господарські, суспільні та політичні зміни, поява різних політичних партій та організацій, утворення нових закладів праці й місць торгівлі, потік наукових і технічних термінів. Це пов'язано з інтенсивним розвитком засобів масової інформації, розширенням

інформації й одночасно з тенденцією до стислості, уникнення надлишкової інформації. Та сама кількість інформації передається у скороченнях та абревіатурах меншою кількістю знаків, ніж у співвідносному словосполученні. Скорочення й абревіатури стають зручним засобом пропаганди й реклами; полегшують запам'ятовування довгих назв.

Вивчення абревіації не втрачає своєї актуальності, оскільки абревіатури характеризуються значною поширеністю і постійним оновленням у зв'язку з появою нових понять і, відповідно, лексичних одиниць на їх позначення. Різні аспекти дослідження абревіації як лінгвістичного феномена були предметом уваги таких дослідників як Г.-Д. Бешад, М. Арріве, А. Мартіне та інші.

Деякі граматики стверджують, що для вирішення проблеми не обов'язково давати її визначення, ми не поділяємо цю думку і вважаємо що для того, щоб мати справу з проблемою, спочатку необхідно визначити саме значення поняття, щоб уникнути можливої плутанини. Перш ніж детально вивчати будь-яке питання, важливо дати хоча б загальне визначення, визначити певну відправну точку. По-перше, щодо абревіатури ми бачимо, що абревіатура є способом створення нових слів. По-друге, спробуємо виявити та навести деякі думки та визначення лінгвістів, які здаються найцікавішими.

Сьогоднішня граMATика: алфавітний путівник з французької лінгвістики Мішеля Арріве вчить нас, що «абревіатура є однією з процедур, яка конкурує з лексичною неологією. Вона полягає у вираженні мовної одиниці за допомогою значка, який утворився в результаті ампутації одного або кількох елементів, зберігає початкове значення лексичної одиниці. Абревіатура має різні форми. Отже, під назвою абревіатури розуміють такі явища, як акронім, усічення або еліпс [1].

У роботі «Походження та значення слів» Г.-Д. Бешад також працює з абревіатурою як з процесом створення нових слів і визначає утворення акронімів та усічень як варіанти абревіатури. Згідно з ним, усічення – це «явище, яке відбувається шляхом скорочення слова» [2]. Ми бачимо, що він віддає перевагу терміну скорочення для позначення абревіатури. В іншій праці «Фонетика та морфологія нової та сучасної французької мови» Г.-Д. Бешад використовує термін: скорочене слово [3].

Ці визначення є досить переконливими, оскільки вони використовують абревіатуру як сукупність скорочених процесів. На жаль, вони недостатньо глибокі і не дають чітких пояснень. Інші граматики віддають перевагу терміну скорочення для позначення абревіатури, але вони виключають акроніми з цього визначення. Вони сприймають їх як інший процес.

Як приклад процитуємо Андре Мартіне, який під назвою абревіатури розуміє скорочення, а у «Функціональній граматиці французької мови» він по суті оперує двома способами скорочення: абревіатурою та акронімом [4]. Дійсно, скорочення розглядається як процес створення абревіатури, але акронім – це вже результат процесу скорочення. Аналогічно, на думку авторів *Grammaire méthodique du français* у французькій мові використовуються два процеси, які збагачують словниковий запас: акронім і абревіатура. Крім того, вони стверджують, що абревіатура «спричиняє скорочення довгих слів», а слово скорочення виділено жирним шрифтом, щоб підкреслити цей окремий випадок абревіатури: «абревіатура є скороченням означуючого слова, але значення його залишається в принципі незмінним. Усічення довгих слів (більше ніж три склади), відбувається найчастіше видаленням одного або кількох кінцевих складів; зберігається два-три склади, інколи лише один» [5].

Айно Ніклас-Салмінін у своїй «Лексикології» вдало використовує термін абревіатура та розрізняє два методи скорочення: абревіатуру та утворення акронімів. Він стверджує, що абревіатура може бути представлена в різних формах, частиною яких є усічення. Крім того, за його словами, «абревіатури часто асоціюються з розмовною мовою, яку досить занедбано, а акроніми, здається, характеризують перш за все стандартну мову» [6]. І, навпаки, *La grammaire. 1. Phonologie, morphologie, lexicologie* визначає утворення акронімів

як особливу форму абрєвіатури, що є хибним твердженням, оскільки утворення акронімів – це процес створення, який відбувається за допомогою абрєвіатури [7].

Є лінгвісти, чиє визначення абрєвіатури настільки розпливчате, що справді важко зрозуміти, що вони мають на увазі під цим поняттям. Автори *Notre langue française: la grammaire*, розрізняють, з одного боку, акроніми або абрєвіатури, а з іншого боку, скорочення, які не слід плутати з абрєвіатурою, що є мовною ознакою, специфічною для нашого часу» і додають, що «про цей спосіб утворення – слід говорити як про деформації – особливо поширені у студентському сленгу» [8]. Це свідчить про те, що Ж. Блуа та М. Бар під скороченням розуміють явище, яке деформує мову, а не формує її. Абрєвіатури не збагачують французьку мову на рівні естетики, а навпаки, приводять до її деградації.

Визначення, які йдуть трохи далі у своїх відмінностях і які є досить переконливими, представлені в *Le Bon Usage*. Моріс Гревісс дуже чітко розрізняє скорочення та абрєвіатуру. Він навчає нас, що «абрєвіатура – це графічний процес, який полягає в написанні слова, використовуючи лише частину його літер: М. для Monsieur; n° для номера. Немає спеціальної вимови для скороченої форми, тому досить незручно використовувати слово абрєвіатура для іншого явища, яке ми називаємо скороченням» [9]. Він розглядає скорочення та усічення як два різні процеси, згідно з ним, скорочення є графічним явищем, тоді як усічення є лексичним явищем. Далі він поділяє скорочення на скорочення слів, тобто усічення, скорочення виразів і синтагми. З іншого боку, у своєму визначенні він не розрізняє абрєвіатуру (процес створення нових слів) і графічну абрєвіатуру (результат процесу скорочення). Саме з цієї причини його теорію вважають недостатньою.

Очевидно, що французькі лінгвісти, визначаючи абрєвіатуру, схильні до не чіткого розмежування процесу скорочення та результату цього процесу. Попередні дослідження також показали нам, що визначення та розуміння цих процесів іноді дуже різноманітні, і не варто приймати будь-які визначення без застережень. Здається, що всі вони виправдані, крім тих, які зберігають традиційне визначення. За останнім визначенням під акронімом розуміють скорочену до ініціалів абрєвіатуру. За Ж.-П. Лакру це може приводити до плутанини, тому, що згідно з цими визначеннями абрєвіатура р. (page – сторінка) могла б бути акронімом, що є хибним [10].

У зв'язку з цим проілюструємо проблему абрєвіатури і її визначення. Під абрєвіатурою у широкому сенсі слід розуміти сукупність скорочених результатів, які також будемо називати скороченнями, у вузькому сенсі розрізняють три процеси скорочення (процес скорочення, акроніми та абрєвіатури), які дозволяють створити чотири основні форми скорочення: ініціали, акроніми, абрєвіатури (включаючи графічні скорочення) та усічення.

Абрєвіатура – це лише графічне скорочення, акронім – це слово, скорочене до ініціалів або перших літер, які згодом вимовляється одним словом. Нарешті, усічення – це усне скорочення (видалення складів на початку або в кінці слова), яке впливає на написане слово.

Виділяється три процеси, які призводять до чотирьох типів створення скорочень, процес скорочення приводить до усікання та графічного скорочення (з урахуванням місця створення), скорочення утворює акроніми, а абрєвіатура породжує ініціали та акроніми. Зауважте, що Лакру також використовує слово «акронімізація», яке стосується способу читання, на відміну від акроніма, який стосується утворення, тому що, згідно з ним, абрєвіатуру можна отримати за допомогою акроніму, тоді вона «акронімізується». НАТО (утворено від ініціалів, але вимовляється як звичайне слово) [10].

Нарешті, загальна мета всіх цих скорочених форм – заощадити місце або час. Але є також евфемістичні абрєвіатури, що використовуються замість слів, які вважаються або грубими, або непристойними.

Розглянемо створення нових слів за допомогою абрєвіації. Існують різні способи скорочення і це залежить в першу чергу від особистого вибору скорочення, але цілком можна, дотримуючись загальних правил, знайти і тенденції або конвенції, яких слід

дотримуватися. Загалом розрізняють три типи скорочень. Скорочення здійснюється шляхом простого видалення сегментів слова або слів, які потрібно скоротити. Цей процес здійснюється або на початку слова, або на початку і в кінці цього слова, або всередині слова.

А. Скорочення найчастіше здійснюється видаленням останніх літер слова, видаляють літери після приголосної та перед голосною. Цей скорочений відрізок, позначається крапкою (відомою як крапка скорочення), якщо це не кінцева крапка. Потім слово скорочується до початкової літери або літер. Наведемо приклад, коли слово зберігає лише першу літеру: М. – Monsieur; р. – page; t. – tome.

Скорочення складних слів, словосполучень або виразів здійснюється за допомогою елемента слова. Розділові знаки між словами зазвичай зберігаються.

Наприклад: с.-à-d. – с'est-à-dire; с. с. – copie conforme; р. і. – par intérim.

Слово зберігає кілька початкових літер, наприклад: av. – avenue; réf. – référence; chap. – chapitre; fr. ou franç. – français.

Ми можемо помітити, що слово французький скорочено після приголосної та перед голосною, з цієї причини неможливо скоротити слово французький до fra. або fran. Ці скорочення зазвичай закінчуються на приголосну. Крапка скорочення знаходиться після останньої літери.

В. Слово скорочується за його початком і кінцем. Цей процес скорочення зазвичай використовується в рукописному тексті. Запропоновано два різні прийоми обробки правого сегмента скороченого слова: або воно виконується літерами вище (тобто кінцеві літери розміщуються вище за інші та іноді підкреслюються), або воно виконується в одному рядку. Після скорочення, яке закінчується останньою літерою слова, не ставлять останню крапку: Наприклад: Dr – docteur; Mrs – Messieurs; Mme – Madame; Mlle – Mademoiselle; Pr – Professeur.

Написання літер в одному рядку з ініціалами можливе, але послідовність літер повинна давати невимовне слово, наприклад Pr (професор); якщо цю послідовність літер можна вимовити, її ризикують сплутати зі словом. З цієї причини найкраще писати кінець слова над ризкою. Краще замість по, Сіе писати n° (numéro), Сіе (Compagnie).

С. Абревіатура також народжується завдяки пропуску літер у середині слова. Це метод, який сьогодні дуже поширений, через розширення новітніх технологій і особливо через спілкування за допомогою SMS. Цей процес деякі лінгвісти називають скорочення синкопи. Пропуск виконується трьома різними процесами:

- пропуск графеми: pr (pour), jr (jour), tjrs (toujours);
- пропуск назалізованих голосних: “on, en, an, in, un” etc.: dc (donc), dt (dont), tps (temps), avt (avant), ds (dans);
- пропуск усіх голосних і ще кількох приголосних: rdv (rendez-vous), pb (problème), bsr (bonsoir), ajd (aujourd'hui).

Однак поєднання цих методів можливе. Наприклад, слово “bonjour” можна скоротити як “bjr”; це означає, що в першому складі пропущено назалізований голосний “on” і на рівні другого складу ми знехтували графемою “ou”. Саме звідси походить більшість текстових скорочень чату, тому що потрібно писати швидко і економити літери, тобто місце. Таким чином, написання є лише приблизним, а скорочення часто відповідають фонетиці слова.

Наприклад: slt a vs ts (salut à vous tous); dsl pr 2m1 (désolé pour demain); C pa grv (ce n'est pas grave); merc bcp a tt (merci beaucoup, à toute à l'heure).

Французи завжди скорочують найпоширеніші слова однаково. Саме тому ми можемо побачити в шкільних зошитах такі абревіатури, як: ds, dc, pr, tj ou tt (dans, donc, pour, toujours, tout), і кожен знає, як їх розшифрувати і що вони означають. Однак довші слова можуть викликати проблеми і, навпаки, кожне з них може утворювати власну абревіатуру.

Дотримуючись визначення Ж.-П. Лакру, ми бачимо, що великі літери, які утворюють абревіатуру, являють собою початкові літери слів, які вимовляються не повністю, але

написані SNCF [esensef] (Société nationale des chemins de fer France – Національна залізнична компанія Франції) або складотворенням, тобто утворенням складів, як для звичайного слова UNESCO [ynesko] (United Nations educational, scientific and cultural Organization – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки та культури). Якщо усний переклад скорочень здійснюється шляхом читання, то в цьому випадку ми говоримо про акроніми [10].

Крім того, Ж.-П. Лакру конкретизує усю роботу вищезгадані терміни, щоб спробувати їх уточнити:

– акронім (ініціали): OTAN (Organisation du traité de l'Atlantique Nord). НАТО (Організація Північноатлантичного договору);

– акронім (складовий або псевдоскладовий): Benelux (Belgique, Nederland, Luxembourg). Бенілюкс (Бельгія, Нідерланди, Люксембург);

– гібридний акронім (ініціали та склади): radar (radio detection and ranging), радар (радіовиявлення та визначення дальності);

– чистий акронім (написаний): CGT (Confédération générale du travail – Загальна конфедерація праці);

– гібридна аббревіатура: TF1 (Télévision française – французьке телебачення).

Найбільш дискусійним явищем щодо акронімів є крапка скорочення. Вона позначає розрив всередині аббревіатури (V. T. T. – гірський велосипед). Раніше крапка скорочень використовувалася у всіх акронімах і аббревіатурах. Дехто і досі використовує її. З цієї причини ми часто можемо помітити різне написання однієї аббревіатури. Приклад PDG (Président-directeur général – голова та головний виконавчий директор) або P. D. G, P.-D.-G., ілюструє це твердження. Також можна зустріти pdg або pedégé, вони представляють зміни в написанні цієї аббревіатури протягом багатьох років.

Акроніми найчастіше позначають компанії, політичні партії, організації. Деякі аббревіатури також можуть вказувати на назву країни, повна назва якої буде занадто довгою та складною: USA – United States of America (США – Сполучені Штати Америки), UK – United Kingdom (Великобританія – Сполучене Королівство). Інші підпадають під загальні назви: HLM – habitation à loyer modéré (недороге житло), PME – petites et moyennes entreprises (малі та середні підприємства). Найчастіше скорочують іменники, але скорочення іноді можуть бути еквівалентами прикметників: k.o. – knock-out (нокаут), або іноді фрази, особливо мова чату, текстових повідомлень і електронних листів, щоб знову заощадити місце та час.

Наприклад: svp – s'il vous plaît; mdr – mort de rire; tvb – tout va bien; atd – à ta disposition; pqt – plus que toi.

Деякі поширені акроніми призводять до утворення похідних: cégétiste – membre de la CGT (член CGT – Confédération générale du travail) або éremiste – bénéficiaire du RMI (revenu minimum d'insertion) – бенефіціар RMI (мінімальний інтеграційний дохід). Акроніми, які є загальновідомими іноді пишуться так, як вони вимовляються. Це загальні іменники, які узгоджуються в роді та числі: CD-ROM – CD (компакт-диск), pedégé – PDG (président-directeur général – генеральний директор), bédé – BD (Bande dessinée – комікс), vévés – WC (туалет). Такі форми, як bédé, vévés та інші є популярними формами, утвореними з поточної вимови аббревіатур, це означає, що фонетична форма лексикалізована. Для множини популярна форма приймає “s” у кінці слова. Акроніми незмінні, і з цієї причини вони, як правило, не мають форми множини, всупереч англосаксонському використанню.

Як ми вже зазначали, саме вимова відрізняє скорочення за початковими літерами (un sigle) від акронімів – скорочення, які можуть складатись з кількох літер або навіть початкових складів кількох слів, а не лише з перших літер і саме акроніми позбавлені крапки скорочення. Тому деякі акроніми засновані на перших літерах слів, які вони скорочують: OVNI (Objet Volant Non Identifié – НЛО). Інші утворюються з перших складів: DIPER (Direction du PERSONEL – відділ кадрів) та/або із поєднання початкових літер та початкових

складів: RIMA (Régiment d'Infanterie de MArine – Полк морської піхоти). Крім того, багато пропонується різних комбінацій: COFACE (COmpagnie Française d'Assurance pour le Commerce Extérieur – Французька страхова компанія для зовнішньої торгівлі).

Іноді великі літери, крім першої, яка зберігається, змінюються на малі, а потім утворюють нове слово (UNESCO ou bien Unesco – ЮНЕСКО). Зауважимо, що певні акроніми можна писати з малої літери та сприймати їх як семантичну цілісність, це стосується таких слів: laser (light amplification by stimulated emission of radiation – посилення світла шляхом вимушеного випромінювання), ovni (objet volant non identifié – непізнаний летючий об'єкт), radar (radio detection and ranging – радіо виявлення та визначення діапазону), які стали загальними словами. Пригадаймо, що радар раніше писався як R.A.D.A.R, потім RADAR, щоб нарешті перетворитися на radar.

У зв'язку з цим слід зазначити, що змінюватися може не тільки написання аббревіатур і акронімів, але і вимова. Дійсно, деякі випадки використання акронімів/аббревіатури, тобто результати, які виникають у процесі скорочення, пропонують вибір вимови, як у випадку URSS [yʁɛsɛs] ou [yrs] (Union des républiques socialistes soviétiques – СРСР [yʁɛsɛs] або Союз Радянських Соціалістичних Республік). Але Лакру зазначає, що «акронім, який можна, але не слід, читати як звичайне слово, не є акронімом». Як приклад він наводить акронім OUA (Organisation de l'unité africaine – Організація африканської єдності), який можна прочитати як [oua], але ця вимова не нав'язується [10].

З іншого боку, деякі акроніми змішують два варіанти читання: DGCID (Direction générale de la coopération internationale et du développement – Генеральна дирекція з міжнародного співробітництва та розвитку). Букви D і G вимовляються окремо, а CID читається як одне слово. У аббревіатурі CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degree – Аттестат про педагогічну середню освіту), яка вимовляється [kaʁɛs], а не [kap], перші літери читаються, а S пишеться і вимовляється.

Слід зазначити, що коли аббревіатура складається з трьох літер, є дві можливості вимови, і це залежить від розподілу приголосних і голосних. Загалом, акронім вимовляється, якщо він утворений приголосним – голосним – приголосним, наприклад, FOM [fom] (Facilité à options multiples – багатофункціональний засіб). Аббревіатури, що мають таку структуру можуть вимовлятися як звичайне слово або по літерах. В інших випадках трилітерні акроніми вимовляються відповідно до французького алфавіту.

У загальному вживанні з'являється все більше похідних, утворених з їхніх оригінальних прикладів. Ця процедура породжує нові слова: ONU – Organisation des Nations Unies (ООН – Організація Об'єднаних Націй) – onusien (яка входить до складу ООН), SMIC – le salaire minimum interprofessionnel de croissance (мінімальна міжпрофесійна заробітна плата) – smicard (отримувач мінімальної заробітної плати), SIDA – sidéen (інфікований СНІДом). Нарешті, деякі з цих утворень походять з англійської мови: lol – laughing out loud (голосно сміятися), asap – as soon as possible (якомога швидше).

Ми вже зазначали, що аббревіація – це явище графічне, а усічення – явище лексичне. Крім того, аббревіатура скорочується на письмі (ми скорочуємо слово Monsieur до M., але воно вимовляється як Monsieur, тобто як ціле слово), з іншого боку, усічення може вимовлятися як скорочення (можна сказати факультет (la faculté) або фак. (fac), використовуючи скорочену форму).

Згідно з Гревіссом, усічення часто називають скороченням. З цього випливає, що усічення «є лексичним явищем, яке породжує нове слово в результаті поділу кількох кінцевих складів» [9]. Так, у французькій мові деякі короткі слова є результатом скорочення довгих слів.

На відміну від аббревіатур, усічені слова не мають крапки скорочення. До того, багато усічених слів належать до розмовної, народної та навіть сленгової мови. Ці скорочені форми часто є іменниками та прикметниками, довжина яких не обов'язково є великою. Слова,

як правило, скорочуються шляхом видалення початкових або кінцевих складів, і вони часто закінчуються на приголосну. Слід розрізняти два різні випадки усічення: праворуч від слова (апокопа) або ліворуч (аферез).

Слова з трьох складів вважаються довгими, і з цієї причини застосовуються різні способи скорочення. Аросоре – це найпоширеніший процес усічення. Дійсно, це процес, який видаляє останні склади слова. Розрив зберігає перший елемент складеного наукового походження або, в інших випадках, він виконується після другого чи третього складу або після складу, який закінчується на «о».

В апокопі часто стираються останні склади, зберігаються два-три склади, іноді лише один.

Приклад: *fac* – *faculté*; *amphi* – *amphithéâtre*; *ciné* – *cinéma*; *bac* – *baccalauréat*.

Поділу на склади не завжди дотримуються і він не є однаковим для всіх слів. Слова *manif(estation)*, *prof(esseur)*, *fac(ulté)* закінчуються на початковий приголосний другого або іноді третього складу слова, яке скорочується.

Дуже часто усічення відокремлює слово з префіксом від його префікса:

Приклад: *hyper* – *hypermarché*; *super* – *supercarburant*.

Крім того, скорочення також впливає на складні наукові слова.

Приклад: *cinéma* – *cinématographe*; *kilo* – *kilogramme*; *moto* – *motocyclette*; *stylo* – *stylographe*.

У складних словах перший елемент представляє скорочене слово як *télé(vision)*, але поділ не завжди точний (*météo* – *météorologie*).

Примітки: слово *professeur*, скорочене як *Pr*, є скороченням – у вузькому значенні, але *professeur*, скорочене як *prof* вказує на усічення. Необхідно стежити за тим, щоб не плутати терміни усічення та скорочення (тут ми розуміємо графічне скорочення). Те саме явище відбувається у випадку із словом *kilogramme* (кілограм), скорочення *kg* утворилось від аббревіатури, а *kilo* – скорочення того самого слова.

Найчастіше зустрічаються усічені слова з кінцевим «о», яке додається до певних слів, усічених апокопами, тобто кінцеві склади яких були вилучені. Це закінчення на «о» запозичене з основ складних словосполучень *logo-*, *proto-*, *expo-*, *vélo-*, *labo-* тощо. і яке походить від зменшувального суфікса – «ot». Наведемо приклади таких утворень: *alcoolo* – *alcoolique*; *apéro* – *apéritif*; *prolo* – *prolétaire*; *hosto* – *hôpital*. Звідси також походить і жіночий рід деяких аббревіатур на «о», наприклад *directeur* – *dirlo* – *dirlole*.

Омофонія з іменниковим суфіксом – *ot* вказує на наявність загальноживаних слів, і цей суфікс справді має зменшувальне походження, а іноді також і зневажливе.

Наприклад: *baccalauréat* – *bachot*; *frère* – *frérot*; *cul* – *culot*. Ці терміни на – «о» мають сленгове або розмовне забарвлення, і іноді це значення може бути більше позитивним, ніж негативним. Скорочення *assro* (*avoir une vive inclination pour qqch, aimer faire qqch* – мати сильну схильність до чогось, любити робити щось), яке походить від слова *assroché*, насправді є більш позитивним, ніж його вся форма. Навпаки, слова на кшталт *intello* (інтелектуальний), *écolo* (екологічний) або *catho* (католицький) мають зменшувальне значення.

Більшість усічених слів утворено простим розривом цілого слова або додаванням суфікса «о». Але у французькій мові є інші суфікси, які мають відоме значення, так звані псевдосуфікси. Мартін Рігель називає їх пустими суфіксами, які служать «для ока». Вони додаються до усічених форм, і це такі суфікси, як *-ar*, *-oche*, *-lo*, *-os* [11]. З іншого боку, J.-P. Goudailler говорить про ресуфіксацію після усічення. «Це також типовий сленговий формальний прийом; традиційний сленг добре відомий своїми ресуфіксаціями, серед них суфікси *-asse*, *-os*, *-ard* [12]. Обидва автори сходяться на думці, що це формальна процедура («для ока»), яка також є сленговою.

Наприклад: *polar* – *roman policier*; *cinéma* – *cinoche*; *valise* – *valdoche*; *américain* – *amerlo*; *matériel* – *matos*.

Але, в цьому випадку, про реальну економію простору говорити не можна. У деяких випадках слово може бути верланізоване, потім усічене і в кінці ми додаємо інший суфікс. Це, наприклад, випадок слова *rabzouille* (заїкатися), це слово має арабське походження, воно верланізоване в *rabza*, а потім ми переходимо до ресуфіксації на *-ouille*, тобто *rabzouille*.

Афerez або усічення зліва полягає у випаданні фонем, літер або складів на початку слова. Цей тип скорочення часто використовується в усній мові або в певних письмових контекстах, де він представляє розмовні вирази. Афerez також з'являється у дитячій мові, сленгу чи зменшувально-пестливих іменах. Нарешті, слід зазначити, що це скорочення зустрічається рідше, ніж апокопа.

Варто відмітити, що цей тип усічення є більш критичним, ніж апокопа, оскільки саме перший склад несе найбільше інформації на семантичному рівні.

Наприклад: *bus – autobus; cipal – principal; pitaine – capitaine; Toine – Antoine.*

Іноді можливе поєднання апокопи та афези для одного слова: *maréchal des logis – margis, boulevard Saint-Michel – Boul'mich, festival de cinéma – cinestival* [9]. Крім того, явище афези може супроводжуватися процесом повторення. J.-P. Goudailler пояснює це як «формальний процес словотворення, який по суті стосується ігрової функції мови» [12]. Цю форму в основному використовують діти.

Наприклад: *dic – dicdic (indicateur de police); fan – fanfan (enfant); zon – zonzon (prison).*

Усічення, народжені верланом, заслуговують особливого ставлення. Верлан – це загадкова мова, що належить до популярних мов, які складаються з перевертання складів у тому самому слові. Термін *verlan* походить від зворотної інверсії. Верлан дуже стає поширеним у французькій мові після Другої світової війни, але його коріння сягає середньовіччя. Лінгвісти характеризують цю мову як дзеркальну мову, в якій відображено численні суспільні напруження, різноманітність посилення верланізаторів.

Виділяються два основні процеси, пов'язані з усіченням.

Перший – слово спочатку усічене, а потім верланізоване:

Приклад: *rigoler – rigol – golri,*
énervé – éner' – vénèr.

Другий – слово спочатку верланізується, а потім усікається, причому усічення робиться найчастіше в кінці або в середині складу.

Приклад: *frère – reufre – reuf ; sorain – rainco – rainc; métro – tromé – trom.*

У зв'язку з цим слід відзначити, що таким чином можна скоротити власні імена і прізвища.

Приклад: *Théo – Théophile; Domi – Dominique; Ségo – Ségolène; Nico Sarko – Nicolas Sarkozy.*

Усічення власних назв може супроводжуватися ресуфіксацією або подвоєнням.

Приклад: *Dodo – Dominique; Jojo – Johnny; Gégé – Gérard; Bastoche – Bastille.*

Незважаючи на різноманітність внутрішніх джерел, французька мова насичена запозиченнями, які залишаються важливим джерелом збагачення мови. Розвиток сучасних технологій, часто створених за кордоном, збільшення матеріальних і людських обмінів, збільшення кількості перекладів, засоби масової інформації більше, ніж будь-коли забезпечують мову іноземними термінами, зокрема в секторах лексики, де французька мова не має адекватних термінів для позначення нових реалій, які чекають назви.

Об'єктом усічення можуть бути запозичення, особливо англіцизми. Це явище дуже поширене в сучасній французькій мові. Існує ряд англійських скорочень, які вже добре інтегровані в сучасну французьку мову, наприклад: “Mc D” для “Mc Donald’s”, “foot” для “football” або “fan”, що походить від слова “fanatic”. Рідше зустрічаються усічення інших запозичень: “hand” для “handball”, що походить з німецької мови.

Слово дуже часто приймається французькою мовою, а пізніше воно скорочується. Однак ми можемо слідувати зворотному процесу, це означає, що ми приймаємо

у французьку мову слово, яке вже було скорочене в мові оригіналу (англійській), мова йде про слово “glamour”, яке вже було запозичене як усичене – “glam”.

Розглянемо використання різних видів скорочень у рекламних текстах.

Реклама оточує нас практично на кожному кроці. Це невіддільна частина нашого життя. Ми щодня зустрічаємося з нею у різних формах: плакати в поштових скриньках, на вулицях, у громадському транспорті; рекламні щити навколо доріг; реклама на радіо, телебаченні, в Інтернеті. Реклама має величезний і непомітний вплив на поведінку, рішення, а також мову і є причиною, чому ми вирішили розглянути її. Рекламу можна визначити як набір дій, що здійснюються комерційною або промисловою компанією, щоб заявити про себе та повідомити про свої продукти та/або послуги з метою сприяння їх продажу. Її метою є заохочення споживання та вплив на вибір громадськості, тобто споживачів. Об'єкт, призначений для споживання, є або матеріальним (наприклад, товар), або нематеріальним (наприклад, послуга, подія), або навіть інституційним (сам бренд). Мета кожної операції або рекламної кампанії – привернути увагу клієнта до продукту або бренду та одночасно ознайомити його з ним, оскільки це оптимізує і полегшує процес покупки. Реклама також має на меті створити потребу і згодом переконати клієнтів, що пропонований продукт чи послуга задовольняє цю потребу. Це може зайти так далеко, щоб проголосити, що такий продукт краще, ніж інші конкурентні продукти, відповідає попиту чи очікуванням цільової клієнтури. Його вплив на лояльність споживачів є значним. Якщо ви чуєте про продукт, то він зазвичай викликає більше довіри і, отже, приваблює більше споживачів у порівнянні з таким же невідомим продуктом. Слід зазначити, що існує три основних види реклами:

- а) пізнавальні: зробити відомим;
- б) конативні: діяти, отримати;
- в) афективний: подобатись [13].

Навіть якщо реклама може нагадувати пропаганду, її потрібно дискримінувати. Пропаганда – це «систематична дія, спрямована на громадську думку, щоб змусити її прийняти певні ідеї чи доктрини, особливо в політичній чи соціальній сфері [14]. Навпаки, реклама має комерційну, а не ідеологічну мету.

Компанії використовують усілякі засоби та методи для реклами. При цьому вони переслідують дві мети: донести дане повідомлення до споживача і кінцева мета – продати якомога більше. Щоб досягнути цілі, їхня реклама «повинна ґрунтуватися на цільовому повідомленні, яке в цьому випадку є односпрямованим. Клієнт або споживач опиняється в позиції того, хто ковтає» [15].

Передаване повідомлення завжди містить тільки позитивні сторони рекламованого бренду. Тон, підтримка та структура, які ми приймаємо, максимально відповідають цільовій клієнтурі. Соціологічні та маркетингові аналізи являють собою засіб, який часто використовують рекламодавці, які планують якнайкраще охопити своїх клієнтів.

Широкого поширення реклама набуває завдяки інформаційним медійним засобам та іншим комунікаційним каналам, які її транслюють. Як уже згадувалося вище, реклама проникає в усі форми медіа. Але вона займає не тільки пресу, телебачення і радіо, але і виставкові простори, які захаращують громадську магістраль і приватну сферу. Одним словом, реклама не втрачає жодної можливості заставити себе прийняти [15].

На початку було сказано, що реклама впливає, серед іншого, і на мову. Тоді це досить цікаво також і з лінгвістичної точки зору. Отже, зосередимось на її специфіці та внеску у сучасну французьку мову.

Нині реклама є одним із важливих засобів, які сприяють мовотворенню. Рекламні повідомлення вносять новинки у французьку лексику та синтаксис. Можна навіть сказати, що рекламисти сьогодні безмежно використовують усі можливості французької мови та наважуються впроваджувати інновації. Це тому, що їхня робота вимагає створення яскравих та привабливих повідомлень.

Нові слова, представлені рекламою, легко спокушають публіку, тому що вони її розважають. Однак ці слова спочатку не зустрічають захоплення, тому що їх немає в словнику, а значить, не сприймаються як французькі слова. Але оскільки вони повторюються знову і знову, публіка врешті приймає їх. Вважається, що саме мовна форма рекламного повідомлення привертає увагу. Це тому, що час від часу буває так, що всі згадують формулу і зовсім забувають назву продукту. Протягом кількох десятиліть “la réclame” (реклама) переходила в “la publicité”, а пізніше у “la pub”. Це новий спосіб спілкування, який сприяв розвитку цілого мистецтва інформування та переконування, яке поєднує зображення, звук і мову. Реклама в минулому мала тільки обмовки, які її зневажали, але реклама сьогодні має своїх шанувальників.

Світ реклами, тобто всі її творці, рекламодавці, прагнуть якнайкраще використати всі можливості інструменту комунікації тобто мови. Вони наважуються звільнитися від правил правильного використання мови, напрацьованих попередніми століттями. Лінгвісти тривалий час займалися питаннями взаємозв'язку між мовою та рекламою зазначали, що аббревіатури, незвичні синтаксичні конструкції та запозичення з англійської мови притаманні і сучасній французькій мові.

Можна навести чимало прикладів синтаксичних утворень, запозичених із мови, яку використовує молодь в рекламних текстах. Ці утворення, передані рекламою, привертають увагу, оскільки всі вони нові та незвичні. Оскільки їх кількість збільшується та посилюються всіма засобами масової інформації (плакатами, пресою, радіо, телебаченням та Інтернетом), вони непомітно стають знайомими, навіть не усвідомлюючи цього. Якщо ці інноваційні лексичні форми відповідають потребі – вони без труднощів переходять у мову загально-побутового спілкування.

Для сфери реклами характерні мовні ігри. Рекламисти користуються тим фактом, що французька мова легко піддається каламбуру. Для більш наочної ілюстрації ось приклад: Synthol, захисти нас (де антисептична рідина набуває вигляду ангела-охоронця) [16]. Усі рекламні оголошення, які грають словами, створюють «культурний бестселер», тобто іншими словами, закликають зберігати уважність читача або слухача.

З усього викладеного вище випливає, що реклама є дуже цікавим матеріалом для аналізу з лінгвістичної точки зору. Ми зосереджуємось на написаному, тобто на плакатах, журналах, газетах і вибираємо цей вид реклами з кількох причин. По-перше, це те, що отримати ці зразки відносно легко. Наприклад, плакати, які роздаються на вулицях, в магазинах або різними організаціями, доступні кожному. Також без проблем підібрати різні періодичні видання. Друга причина – друкована версія в порівнянні з версією відео чи аудіо пропонує більшу однозначність тверджень. Немає небезпеки непорозуміння або плутанини. Нарешті, третя причина полягає в тому, що можна демонстративно показати та довести свої висновки та результати з використанням копій матеріалів.

Як приклад візьмемо кілька зразків реклами, щоб проаналізувати їх з лінгвістичної точки зору. Процес цього аналізу такий: ми беремо один документ за іншим, описуємо його коротко та коментуємо його мовний зміст. Оскільки ми маємо справу з французькими акронімами та аббревіатурами, ми зосереджуємося саме на цих елементах.

Перший документ – реклама дуже відомого парфуму Chanel N°5. Опубліковано в журналі Marie Claire. Скорочену форму можна знайти безпосередньо в назві продукту, а також у слогані: “Une goutte de N°5, et rien d'autre” – «Крапля N°5, і більше нічого». Аббревіатура “N°” означає слово «номер».

Наступна реклама – реклама L'Oréal Paris. Мова йде про новий крем Revitalift, який коригує, відновлює щільність і змінює форму шкіри. У цьому документі є дві скорочені форми. Існує аббревіатура «1-й», яка представляє порядковий числівник «перший». Другий приклад – аббревіатура “LHA”, яка вказує на кислоту ліпо-гідрокси. Це дерматологічна кислота, яка використовується для регенерації клітин епідермісу [17].

Ще один документ – це реклама виняткового антивікового крему від косметичної компанії Lierac Paris. Тут є аббревіатура “ADN”, що означає дезоксирибонуклеїнову кислоту, яка несе генетичну інформацію. Це також аббревіатура “ml”, яка є скороченою формою слова “millilitre” (мілілітр) [18].

Наступний зразок – реклама компанії прет-а-порте H&M. Вже назва цієї компанії є скороченою формою оригінального “Hennes & Mauritz”, а також є аббревіатура “pull” – «светр», яка представляє довше слово “le pull-over” – «пуловер/светр» [19].

Наступний документ є рекламою анти вікового догляду за шкірою від дерматологічної компанії Avène. Цей зразок містить аббревіатуру “O G. G.”, яка розшифровується як “l'oléamide de glucylglycine” [20]. Це хімічний компонент, який захищає еластичність шкіри.

У рекламі швейцарського сиру “Gruyère” знаходиться акронім “AOP”. Це гарантія походження та типовості товару. Його метою є збереження культурної та гастрономічної спадщини [21].

Оголошення про різдвяний розпродаж Channel Outlet Store містить аббревіатуру “DÉC”. Ця аббревіатура замінює назву місяця “décembre” (грудень).

В рекламі компанії Maisons Car & Ver знаходимо лише символ. Це аббревіатура “CCMI”, яка означає «le contrat de construction de maison individuelle – договір на будівництво індивідуальних будинків» [22]. Цей договір захищає фізичних осіб від окремих сумнівних забудовників. Він надає рамкові гарантії за французькими правилами.

Наступний документ є рекламою Університету Лілля, де є кілька скорочених термінів. Аббревіатура “BAC” означає «бакалавр. Він слідує за аббревіатурою “IUT A”, яка означає l'Institut Universitaire de Technologie A (Університетський технологічний інститут A), “h” для «час» і “Tél.” для «телефону» [23].

У тексті наступної реклами є акронім. Це аббревіатура “GDF”, яка є частиною “GDF SUEZ”, що представляє назву енергетичної компанії “Gaz de France” [24].

В рекламному матеріалі компанії Barré Automobiles зустрічається акронім і чотири аббревіатури. Акронім “T. A. E. G.” замінює словосполучення “le taux annuel effectif global fixe” (фіксована річна відсоткова ставка збору). Аббревіатура “auto” представляє уточнювальний прикметник «автомобільний». За ним йде аббревіатура “Bd”, що означає «бульвар». Після цього ми бачимо “км” для одиниці довжини «кілометр» і «1-й», який замінює порядковий числівник «перший» [25].

Наступний матеріал стосується нової моделі автомобіля Mitsubishi Outlander. Аббревіатуру “techno” (техно) знаходимо від уточнюючого прикметника “technologique” (технологічний). Крім того, є скорочення одиниць довжини та об'єму, “км” для “kilomètre” (кілометр) та “L” для “litre” (літр). Ще знаходимо аббревіатуру “Bd” від слова «бульвар» [26].

Реклама виставкового залу Le Métaphone насичена скороченими формами. Це скорочення позначень місяців і днів. Що стосується місяців, то “Sept” означає «вересень», “Oct” – «жовтень», “Nov” – «листопад» і “DEC” – «грудень». Назви днів “Ven” – «п'ятниця», “Sam” – «субота», “Dim” – «неділя» та “Mer” «середа» замінено на «пт», «сб», «нд» та «ср». Знову і знову з'являється аббревіатура “h” для «години». Але ми все ще помічаємо аббревіатури “expo” від загальної назви “l'exposition”, “bus” від оригінального слова “l'autobus”, “Infos” від слова “l'information” у множині та “min” протягом “minutes”.

У представлених рекламних матеріалах виявлено поширені акроніми та аббревіатури, які можна розділити на кілька груп.

До першої групи належать аббревіатури слів, пов'язаних із вираженням часу. Одиниці вимірювання часу зустрічаються майже в усіх документах. Зокрема, слово “heure” (година) було там у багатьох випадках. До цієї категорії також можна віднести всі скорочені форми позначень місяців і днів. Ми бачили їх різні варіанти, одні з великої літери інші з малої літери, з крапкою або без неї.

Друга група представляє скорочення одиниць довжини, об'єму та ваги. Були знайдені скорочені вирази для квадратного метра, кілометра, сантиметра, мілілітра, літра, грама і кілограма. Вони з'являлися не надто часто. Їх використання обмежене типом продукту або компанією, яка розміщує рекламу.

А також було знайдено скорочення порядкових числівників. Можна побачити, що реклама майже виключно використовує лише ці скорочені форми. Поява оригінальних слів досить рідкісна.

Інша категорія аббревіатур – це ті, які замінюють назви місця розташування. Було помічено багато прикладів; згадуємо про бульвар, проспект, місто. Саме бульвар має кілька варіантів аббревіатур.

Джерелом скорочених слів також є транспортні засоби. Ми виявили аббревіатури, такі як трамвай або автобус, а також аббревіатури, які в основному стосуються залізничного транспорту. Як приклад можна навести TGV “Train à grande vitesse” – швидкісний потяг або TER “Train de voyageurs d'intérêt régional” – регіональний пасажирський поїзд.

Значну частину всіх аббревіатур і скорочень складають спеціальні терміни. Це насамперед терміни з галузей економіки, хімії, торгівлі, фінансів і технологій. Було помічено, що декілька з них були запозичені з англійської мови.

Решта аббревіатур замінюють назви організацій, асоціацій, установ і різних компаній. Ми можемо згадати, наприклад, музеї, центри освіти чи професійної підготовки, спілки, страхові компанії та багато інших.

В останній категорії ми зібрали аббревіатури, які не мають конкретного значення чи використання. Це такі слова, як інформація, телефон, паспорт, виставка чи особа. Вони не залежать від сфери діяльності, виду товару, послуги чи населення.

Нарешті, слід сказати, що ми мали можливість проаналізувати лише обмежену кількість усіх рекламних документів, які розповсюджуються щодня. Проте ми переконані, що матеріали, які ми представили та вивчили відображають фактичний стан використання акронімів і аббревіатур у французькій рекламі.

Висновки. Нині аббревіація є одним із головних напрямів розвитку сучасної французької мови, особливо її розмовного шару, який, у свою чергу, значною мірою підтримується постійним розвитком сучасних інформаційних технологій та спрощенням мови без втрати його інформативного контенту.

Фонд французьких аббревіатур дуже багатий і має багатовікову історію, це є складний набір оригінальних та запозичених скорочень. Процес скорочення є одним зі способів, що відповідає прагматичним цілям словотворення. Багатий контент, різноманітність функцій та загальна доступність скорочень роблять їх максимально зручними і стислими засобами спілкування.

Сучасна французька мова перенасичена різними видами скорочень слів. Вони проникають у наше життя через читання та розмови. Термін аббревіатура здається простим для визначення, але ми побачили, що його визначення є складним. Всі процеси скорочення, з якими ми мали справу, мають одну спільну особливість: вони в першу чергу прагнуть заощадити час, а також простір і служать для утворення нових лексичних одиниць.

Отже, проаналізувавши лише невелику кількість рекламних зразків і надавши їм лінгвістичний аналіз можна сказати, що акроніми та аббревіатури часто використовуються у французькій рекламі. Найчастіше вживаються скорочені форми одиниць вимірювання часу, довжини або ваги, назви днів, місяців. Більшість аббревіатур містять спеціальні терміни з різних галузей, але ті, що стосуються економіки або технології найчисленніші. Це свідчить про те, що ці сфери зараз швидко розвиваються.

Список використаних джерел:

1. Arrivé M, Gadet F. La grammaire d'aujourd'hui: guide alphabétique de linguistique française. Paris : Flammarion, 2006. 519 p.

2. Béchade, Hervé-D. L'origine et le sens des mot. Paris : PUF, 2004.
3. Béchade, Hervé-D. Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain. Paris : PUF.
4. Martinet André Grammaire fonctionnelle du français. Paris : Didier, 2016. 276 p.
5. RieGel, Martin et al. Grammaire méthodique du français. Paris : PUF, 1994. 552 p.
6. Niklas Salminen Aïno. La lexicologie. Paris : Armand Colin. 80 p.
7. Gardes Tamine Joëlle. La Grammaire, 1. Phonologie, morphologie, lexicologie: méthode et exercices corrigés. Paris : Armand Colin.
8. Blois Jacques, Bar Marc. Notre langue française. Paris : Didier.
9. Grevisse Maurice. Le Bon Usage. Paris: Duculot (13e éd. refondue par Goose, André), 1993. 138 p.
10. Lacroux, Jean-Pierre. Orthotypographie, Custines: Hélio Service. Disponible sur. URL: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/> (дата звернення: 11/01/2023).
11. RieGel Martin et al. Grammaire méthodique du français. Paris : PUF, 1994. 552 p.
12. Goudailler Jean-Pierre. Comment tu tchatches. Paris : Maisonneuve et Larose, 2001. 264 p.
13. La publicité: Définition. URL: <http://www.petite-entreprise.net/P-1722-85-G1-la-publicite-definition.htm> (дата звернення: 28.01.2023).
14. Définitions: propagande – Dictionnaire de français Larousse. URL: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/propagande/64344> (дата звернення: 28.12.2022).
15. La publicité: Définition. URL: <http://www.petite-entreprise.net/P-1722-85-G1-la-publicite-definition.htm> (дата звернення: 18.01.2023).
16. WALTER, H. Le Français dans tous les sens. Paris : Éditions Robert Laffont, 2008. 391 p.
17. Acide lipo-hydroxy (LHA) – Définition. URL: <http://journaldesfemmes.com/faq/3-acide-lipo-hydroxy-lha-definition> (дата звернення: 20.01.2023).
18. ADN – What does ADN stand for? Acronyms and abbreviations by the Free Online Dictionary. Sur. URL: <http://acronyms.thefreedictionary.com/AND> (дата звернення: 18.01.2023).
19. Notre histoire. URL: <http://about.hm.com/fr/About/facts-about-hm/people-and-history/history.html#cm-menu> (дата звернення: 10.01.2023).
20. YSTHÉAL Contour yeux et lèvres. URL: http://www.vidal.fr/parapharmacie/vf410015n162/ystheal_contour_yeux_et_lèvres/ (дата звернення: 25.01.2023).
21. Les appellations d'origine contrôlée et protégée (AOC/AOP) – Portail public de l'alimentation. URL: <http://alimentation.gouv.fr/les-appellations-d-origine> (дата звернення: 28.01.2023).
22. CCMI – Le Contrat de Construction de Maison Individuelle. URL: <http://www.jeconstruismamaisonavec.com/ccmi-contrat-construction-maison-individuelle.ph> (дата звернення: 15.02. 2023).
23. Bac: définition et synonymes du mot bac dans le dictionnaire. URL: <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/bac/> IUT A de Lille – L'expérience de la formation. URL: <http://www-iut.univ-lille1.fr> (дата звернення: 20.02.2023).
24. DF – Gaz de France, France. Sigles.net – Dictionnaire de sigles et acronymes: description, domaine, pays, langue, année, site officiel du sigle que vous recherchez. URL: <http://www.sigles.net/sigle/gdf-gaz-de-france> (дата звернення: 10.02.2023).
25. LETAEG – Taux Annuel Effectif Global – Cofidis. URL: http://www.cofidis.fr/credit_en_ligne/guide-du-credit/solutions-credit/teg-taux-effectif-global-definition-calcul.do
26. AUTO: Significations de auto dans la langue française – Dictionnaire des abréviations – MeltingMots.com. URL: <http://www.meltingmots.com/585-significations-de-auto.html> (дата звернення: 22.02.2023).
27. KM: Significations de km dans la langue française – Dictionnaire des abréviations – MeltingMots.com. URL: <http://www.meltingmots.com/82-significations-de-km.html>
28. L: Significations de l dans la langue française – Dictionnaire des abréviations – MeltingMots.com. URL: <http://www.meltingmots.com/4097-significations-de-l.html>
29. BD: Significations de bd dans la langue française – Dictionnaire des abréviations – MeltingMots.com. URL: <http://www.meltingmots.com/293> (дата звернення: 24.02.2023).

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-304-3-10>

ICT IN PROJECT-BASED ENGLISH LANGUAGE LESSONS IN UKRAINIAN TERTIARY EDUCATION

Angelina ROLIAK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Higher Educational Institution "Podillia State University"
rolyakangel@gmail.com

Introduction. Humanity has entered a new era that, in contrast to the outgoing "industrial age," is called the "information age." This new era also poses a new challenge for education – to prepare students for life in a rapidly changing information society, in a world where the process of the emergence of new knowledge is accelerating, the need for new professions and continuous improvement of qualifications is constantly looming. And a key role in solving this problem is played by the ability of modern men to own information and communication technologies [40]. New information technologies have become an essential part of modern man's life. Computer Assisted Language Learning (CALL) has been promoted by national/international educational documents in Europe, the USA, and Asia, and endorsed by international organizations, including the Council of Europe and UNESCO [38].

ICTs are increasingly used in the educational process every day. In today's knowledge-based world, it is very difficult to imagine teaching any subject without the use of information and communication technologies. The use of computer equipment and technology capabilities has become a real need because it allows us to create conditions for the formation of such socially significant personality qualities as activity, independence, creativity, and the ability to adapt to the conditions of the data society, as well as for the development of communicative abilities and the construction of information culture in the individual [41].

Information is currently the main resource, and informatization has penetrated all spheres of society. With the increase in the number of computers in educational institutions, their role as an actual means of improving the effectiveness of learning increases.

The development of ICT has been a solution to many problems in education, since the use of computers in the lesson serves as a source of information for the development of creative projects, operational control over the assimilation of knowledge and skills by students, providing a differentiated approach to the training of students who have diverse levels of readiness to perceive the material [50].

Moreover, the use of digital innovations in education has made extraordinary responses in exceptional times, especially valuable for teaching and learning in the period of COVID-19 and beyond [52]. We observe how the adaptation of effective digital models and methods brings unique solutions to educational challenges supporting learners and teachers in critical times.

Our study is based on the effective strategies and approaches used in the enhancement of online second language learning in some world's famous educational institutions. Here we want to name but a few of them as examples of sharing global perspective experience from a network of educators, researchers, administrators, policymakers, and instructional designers:

- 1) Florida State University's Innovation Hub and interdisciplinary project-based approach;
- 2) remote synchronous delivery (RSD) and blended learning approaches used in Yorkville University's, General Language Studies, and Philological programs;
- 3) University of California's strategies for making resources affordable to students;
- 4) resilient online assessment measures recommended from Qatar University;
- 5) strategies in language teacher education from the University of Toronto/OISE to develop equity and collaboration in the classroom;

6) speaking simulation use in second language education, gamification strategies, imaginative teaching, and assessment methods developed for online adult learners and teachers in the Nordic pedagogical university colleges [21].

These unique insights will sustain education during and beyond the COVID-19 era.

ICT in education: theoretical background

Information and communication technology (ICT) is “a wide range of digital technologies used to create, transfer and disseminate information and provision of services (computer hardware, software, telephone lines, cellular communications, email, cellular and satellite technologies, wireless and cable communication networks, multimedia tools, as well as the Internet)” [51]. But, as our research has demonstrated, the term “information” is not new. It has entered permanent use in the middle of the twentieth century. The field of “information and communication” was originally established by the works of Harry Nyquist and Ralph Hartley, in the 1920s, and Claude Shannon in the 1940s. Claude Shannon introduced this term in a narrow technical sense, in relation to the theory of communication or transmission of codes, called “Information Theory”. Information theory is based on the method of calculus proposed by C. Shannon the amount of new (unpredictable) and excess (predictable) information contained in messages transmitted through technical channels connections [46].

In the present situation awareness of the fundamental role of information in social development and the huge information technology growth rate necessitated the formation of a special information culture of the individual. For use of new computer technologies in life requires new thinking, which should be brought up by a child from elementary grades. For a current student who will live in the information society of the future, computers should become an integral part of his life [53]. Therefore, the use of information and communication technologies (ICT) in the educational process is an urgent problem in modern education.

So, with the appearance in the process of education of such component, as informatization, it is advisable to reconsider its tasks. The main ones are the following:

- 1) improving the quality of training specialists based on the use of modern information technologies in the educational process;
- 2) application of active teaching methods and, as a result, increased creativity and intellectual components of the educational process;
- 3) integration of different types of educational activities (educational, project, research, etc.);
- 4) adaptation of information technologies learning to individual characteristics of trainees;
- 5) ensuring continuity in education;
- 6) development of distance learning technologies;
- 7) improvement of the program and methodological support of the educational process;
- 8) the need for a fundamental change in the roles of teacher and student [36].

Taking into account all these tasks we will analyze the procedure of English language teaching and learning based on the example of one project-based topic.

New aims in language teaching

In the contemporary knowledge-based society, foreign language capabilities are seen as the primary area for change, and it is impossible to change society as a whole without gradual changes in the area of foreign language teaching and learning [48]. We are aware that Ukraine is joining the European educational community, thus a large transition and significant renewal are required throughout the entire system of higher education in Ukraine, including foreign language teaching.

It is crucial to comprehend how professional training must be updated in order to give Ukrainian society specialists whose skills would satisfy the demands of the modern labor market. The social framework in which specialists in the European dimension work demands, on the one hand, national identity and, on the other, transnational consciousness within the European community [39].

As a result, the “European dimension” emerged as a key element of the curriculum for lifelong learning. It should help the regional countries’ educational policies strike a balance between national and global principles. We deduced from these findings that foreign language proficiency is a fundamental requirement for professional competence for European specialists, including Ukrainians.

European professionals speak more than one European language, as is indicated in European treaties. They pick up language skills through the system of lifetime professional education. They would need to spend some time in a different country in order to interact with native language speakers [37]. Moreover, the ability to assess complex issues and phenomena in one or more professional areas within the specialty in the global context can be enhanced by having a foreign language competency.

If we speak about quality education, we must stress that contemporary postmodern society dictates new rules, especially in language education. First of all, in this part of our research, it is necessary to formulate foreign language learning goals such as practical language acquisition, linguistic and philological development of students, familiarization with cultural (regional) knowledge, training in situational communication (communicative side), development intercultural competence and cultural learning through telecollaboration [47]. Our analysis shows that the primary aims of studying the subject “Foreign Language for Specific Purposes” in the Ukrainian tertiary dimension are to develop the abilities of practical knowledge of a foreign language in a variety of speech activities within the range of topics necessary for professional needs; to use oral monologue and dialogue in the context of domestic, sociopolitical, and professional subjects; and to translate texts in the professional field [43].

An interesting chance to expand our understanding of how the general program content is associated with the development of professional competence areas is presented by the examination of the “Foreign Language for Specific Purposes” programs in the majority of the state Ukrainian universities. Our research indicates that the “Foreign Language for Specific Purposes” program has the following learning outcomes that students have to achieve as the result of studying the course:

- 1) to know the rules and norms of foreign business communication;
- 2) to be able to effectively communicate in a foreign language orally and in writing;
- 3) to influence the applicant’s general educational results, and help to lead the educational trajectory in a proper direction [45].

Therefore, based on the results of our survey, the fundamental topics for practical foreign language instruction can be separated into two categories: ordinary language and business communication. But we must stress that these categories are not isolated. They are taught interrogatively in connection with each other.

So, we think that to receive better results from learning, and solving the above-mentioned tasks to achieve the main goals, the contemporary foreign language lesson in institutions of tertiary education should be designed as a project-solving using information technology [35]. In recent years, there has been an increasing focus on this type of learning, which stimulates the intellectual and creative development of the student’s personality, activates his potential, and forms critical thinking. This type of learning corresponds to the personal-based and activity-based communicative approaches in teaching a foreign language.

The concept of a project-based learning environment

The experience of project-based teaching, accumulated by foreign universities is of undoubted interest nowadays. Analysis of the practice of foreign universities, especially in highly democratic societies such as Denmark, Sweden, and Finland indicates widespread use in the educational process of problem-based and project-based learning, which have proven themselves as effective methods of stimulating the educational, cognitive and creative activity of students.

Our comparative analysis of the contemporary European context showed that there have been a substantial number of studies on the topic of project-based English language teaching.

The findings demonstrate that Danish and Nordic academics are increasingly researching the topic of pedagogical practices employing projects and issues as crucial tools in the process of ESP training [3].

Furthermore, according to our assessment, European universities have gained significant positive experience in developing an efficient, non-authoritarian, democratic system of teaching a foreign language, with project-based learning (PBL) as its distinguishing characteristic and a key interactive learning strategy that is used in the majority of high educational institutions [44].

Through historical retrospection, we investigated that the project method was developed by an American educator W. Kilpatrick in the 20s of the twentieth century as a practical implementation of the concept of instrumentalism, first formulated by J. Dewey [2]. According to W. Kilpatrick, the main goal of the project method was to provide students with the opportunity to independently acquire knowledge in the process of solving practical projects or problems that required the integration of knowledge from different subject areas [5]. If we analyze this definition in a postmodern situation, we should rather change the term “acquire knowledge” to “develop evidence-based information”, with a strong focus on its incorporation into the process of expansion of the following three categories: skills, adaptability, and creativity [30].

European specialists in the field of language teaching methodology Clausen H. B., Andersson V., Borhan M. distinguish three types of projects:

1. Group project, in which the study is carried out by the whole group, and each student studies a certain aspect of the chosen topic.

2. A mini-study, consisting in conducting an individual sociological survey using questionnaires and interviews.

3. Literature-based project that involves selective reading on a topic of interest to the student and is suitable for individual work [1; 4; 6].

So, the student's educational process is organized over the specific, both theoretical or practical project, which is the starting point of the topic. Learning projects can in much wider meaning also be called tasks, triggers, and statements. All of these terms describe a particular learning scenario. In the ESP context such problems should be relevant to real-world situations, “comprehensible and may be analyzed and solved, taking an interdisciplinary approach” [8].

Very interesting experience in this respect has Scandinavian universities. In the Nordic environment, project-based learning first appeared as a derivative of problem-based learning (PBL) about 40 years ago and was extensively used first in engineering and medical professional education. In language training, it was originally used only as a thought-provoking and worthy experiment in pre-service pedagogic courses [7].

Our research has shown that nowadays Aalborg University (AAU) in Denmark holds a strong position in problem-based learning, and many universities around the world and in Europe are looking for support and collaboration with this institution on this topic. Since 2002, Aalborg University has been introducing interactive, project learning techniques into its foreign language programs [33]. Consequently, in the postmodern age, PBL became preferable in a tertiary branch of the Nordic system of education and was widely used in a wide range of philologic fields and interdisciplinary courses. Moreover, within the last decade, Aalborg and Roskilde Universities have developed new interdisciplinary programs transmitting “Psychology” and long-established “Teaching and Learning” into “Foreign Language for Specific Purposes” [42]. We must press the point here that problem- and project-based learning in contemporary European educational dimensions are used as synonymic and interchangeable notions [14].

Our special interest was in investigating the implementation of the project-based learning practice in a second foreign language course in a technical Aalborg University. Thus, according to PBL-model principles outlined in 2015 by Aalborg University the ideal learning situation for students is to work with an authentic project: “the Aalborg model assumes that students learn best when applying theory and research-based knowledge in their work with an authentic project.

At the same time, the model supports students in the development of their communication and cooperation competencies, and in acquiring the skills required when taking an analytical and result-oriented approach” [1, p. 4].

Table 1 gives the major characteristic of project-based learning taking into account all components of the educational process.

Table 1

Project-based learning characteristics

Problem-based learning				
Orientation	Meaning	Content	Methods and techniques	Results
Authentic practical activities	Development of creativity, but within certain controlled limits	1) solution of a real problem, practical task; 2) sequential solution of a series of well-defined, algorithmic steps	1) drawing up a search trajectory; 2) formulating a problem; 3) developing real hypotheses; 4) testing them in accordance with the practical situation, etc.; 5) active use of ICT	1) may be predicted; or 2) may be unpredictable

If we now turn to the foundation of contemporary European language education, we should be able to formulate the idea that problem-based learning technology is a set of strategies designed to structure the educational process in a way that encourages students to obtain knowledge through their trajectories and develop creative skills and competencies during active cognitive activity or in the metacognitive process. Planning and controlling, then completing various educational tasks and putting the solutions into practice are the goals of metacognition [26].

Combination of ICT with project-based learning

The essence of project-based learning using ICT is that students in the process of working on a specific project using educational resources of the Internet comprehend real processes, live in specific situations, join the penetration into the depths of phenomena, and construct new processes and objects. The educational process when using project technology and resources of the global network is built in the logic of activities that have a personal meaning for the student, increasing his motivation to learn [10].

From the perspective of the ICT context in European language education the project-based classes should be:

- 1) inductive and motivating, requiring the student to solve a problem or make judgments based on actual actions, rather than based on abstract conclusions;
- 2) energetic, promoting practice-based learning in students;
- 3) relevant, modeling learning activities after actual events that occur in the classroom;
- 4) interactive, involving debate and the consideration of various points of view from those involved in the learning process;
- 5) critical, promoting independent thought, examining various strategies, and reaching conclusions based on data that has been established;
- 6) participatory, which lets students help shape their own educational paths;
- 7) collaborative, bringing together teachers and students [12].

In university evidence-based lessons, an integrated approach to the development of educational projects contributes to the balanced progress of the basic physiological, mental and philological (language use) functions of the student. Deep, conscious mastering of basic knowledge is ensured through their universal use in different situations in theoretical and practical classes [16].

Moreover, we should emphasize the humanistic meaning of project-based learning, which lies in developing students' creative potential. In the lessons, the tasks of implementing project technology using ICT are as follows:

1) to provide a mechanism for the development of critical thinking, the ability to independently search for ways to solve the task (for example, with the help of information on the Internet) and draw conclusions;

2) to develop students' research skills (identify problems, select information from literature and the Internet), as well as observation and attentiveness, and the ability to build hypotheses, generalize and think analytically;

3) to increase the student's confidence in their abilities, which means the need: – to allow each student to see himself/herself as a person capable and competent, – to develop in everyone a positive image of himself/herself and others, – to develop in students the ability to adequately assess themselves and their activities;

4) to develop a "team spirit", to inspire students to develop such necessary social skills as sociability and the ability to communicate and cooperate [13].

Actually, speaking about the European environment, project-based learning is heavily incorporated into regular "Foreign Language for Specific Purposes" classes. Depending on the didactic requirements and the stage of the lesson, creative approaches are taken to the selection and creation of alternatives for technology as well as ways to organize the students' work in a group [20].

The main features of the organization of project-based activities in the lesson are as follows:

- interdependence;
- personal responsibility of each member of the team for their own successes and the successes of their groupmates;
- joint educational, cognitive, analyzing, and creative activities;
- implementation of socializing functions, and successful communication;
- overall assessment of the team project results;
- changed role of a teacher into a coordinator, expert, and additional supplier of information [22].

The technology of foreign language learning based on project is standard and consists of a series of logically combined procedures, such as:

1) the tutor's invention of an educational project;

2) the student's awareness and analysis of the project environment, which leads to independent search and mastery of new data;

3) the student's independent formulation of the general approaches that lead to the problem-solving or the evidence of project issues;

4) the application of the proposed ideas and approaches in particular practical situations [14].

We see that projects are closely connected with computer technologies, so as a rule, in project activities the following ICT may be used:

1) application programs for collecting data, recording results of research, their processing, and preparation of product presentations. Usage of ICT, especially in foreign language teaching, is associated with the need that arises in the course of project activities for something to analyze, and built a model;

2) programs for organizing collaborative interaction between participants. ICTs are used to discuss problems or critical issues during project development;

3) programs for setting up the working environment for the project. Internet resources are applied intentionally, methodically, and as a single environment for participant interaction and the creation of project outcomes [18].

The Internet's tools practiced almost in all project-oriented computer-assisted language learning (PrOCALL) classes can be different blogs, webpages, libraries, Web 2.0 resources,

and even (for the development of speaking competencies) social networks that facilitate distant and collaborative work forming the core of this environment [19]. Consequently, in many ways, contemporary computer technologies provide great opportunities to access high-quality resources for language learning, in such a way they have enormous potential to support English language education [28].

English for specific purposes: speaking project with ICT

The algorithm for constructing English language lessons with the use of ICT in project-based activities is described below. In this part of our research, we must stress that one lesson may be composed of several mini-projects depending on the aim and structure of the learning material. As an example, we take the project topic “Modern technologies in our life”.

The first step is to formulate the general task. For this purpose, the general project theme is divided into several subthemes. Students work in collaboration. The second step is to organize students into mini groups to work on this subtopic educational material. The basic principle of students' division is the same knowledge level in the whole group. Very often students with higher levels are combined with lower levels students. In the course of this part of the lesson, each group receives one task, which is an integral part of a joint project the whole class is working on. Moreover, one of the stages of the project can act as a separate task [27].

So, the basic topic “Modern technologies in our life” consists of five major questions, each student group's mini projects. They are the following: 1) What is “technology”?; 2) What are modern educational technologies?; 3) Can communication be called a technology?; 4) What is artificial intelligence?; 5) Is it possible to live without modern technologies? As a result, each group is involved in problem-solving the chosen question.

Within the group, students independently determine the roles of each in the performance of a common task. In this case, the implementation of any task is explained aloud by the student and is controlled by the whole group. During this period students may use Internet resources to formulate an evidence-based answer to the received question. Then, during the third step, each student tells the rest of the group everything new that he learned himself. Thus, the group performs a double task: academic and social.

The group may break down the project into separate tasks for each student. In the fourth stage, based on the discussion within the group, a general action plan and a project map are drawn up, which are to be presented in the lesson using ICT. During the fifth phase of the project work, each student individually and the whole team report on the entire development. This refers to the ability to competently use sources of information, assess their reliability, correlate new information with previously acquired knowledge, the ability to correctly organize the information process [29]. With group research development of the practical part of the creative project, the product can be performed one for all and can be individual for each. As the result, all mini-projects are assembled into general research.

Furthermore, the so-called circle of decision-making makes it possible to return to the unsolved questions. After offering one helpful suggestion, the student can either return to the earlier phase to explain the overall strategy or delve further into the problem situation analysis to gain a more thorough understanding of it. As a result, the most useful concepts are chosen, and both the student and the tutor critically assess them to determine which ones are the most potent. The most promising concepts are typically improved upon and applied in the actual practice of education at the final stage. We should point out, though, that even the final step in a problem-solving process leaves open the potential of going back and revisiting earlier steps if necessary [31].

Advantages of project based on ICT foreign language teaching

This part of our study explains why technology-mediated project-based language learning (PBL) can be an important component of language instruction and what this means for teachers and students. PBL encourages effective learning techniques and critical thinking abilities

in addition to allowing for a practical and meaningful approach to teaching and measuring language learning success [18].

Project-based learning has several advantages for both teachers and students:

1. Students can move in researching a problem at their own pace.
2. Teachers may have more knowledge of pupils' skills.
3. Teachers can update and modify the curriculum more easily.
4. Teachers can be more effective in the use of class time.
5. Use of technology is appropriate to the 21st century.
6. Situational language simulation and gamification strategies improve imaginative teaching.
7. Rising levels of learning, interest, and motivation among students [17].

The project-based learning method in English lessons is constructed on the idea that makes up the essence of the concept of "project" – its pragmatic focus on the result that can be obtained by solving a particular practically or theoretically significant problem [24]. This result can be seen, comprehended, and applied in real practical activities. These activities in an English language lesson are to communicate in English. Moreover, through successful communication and the use of ICT, our students accomplished a double goal, comprising not only speaking practice but also reaching evidence-based information. To achieve such a result, it is necessary to transform the technologically-mediated relationship between teacher and learner [49]. When moving towards teaching online, teachers are confronted every day with issues such as online moderation, establishing a social presence online, transitioning learners to online environments, and giving feedback online [23].

Such conditions challenge tutors to teach students to think independently, find and solve problems, attracting for this purpose knowledge from various fields of science and technology, including using modern ICT, developing the ability to predict the results and possible consequences of various solutions, and the ability to establish cause-and-effect relationships.

The current study supports the idea that during the organization of the PBL tutorials in the system of foreign language teaching, there are certain rules for working with students, namely:

- 1) not to restrict students in the process of formulating new ideas;
- 2) not to try to find the only right way to solve the problem;
- 3) to avoid intervening without reason so as not to disrupt group autonomy;
- 4) prematurely not to criticize the new ideas;
- 5) to give the students complete freedom in search of new theoretical and information sources for the assembling of their own approaches to problem-solving situations [13];
- 6) to engage students in the process of experience-centered learning [32];
- 7) to provide a vehicle to allow the transfer of control of learning from the teacher to the team and in this way to encourage and promote student autonomy [34].
- 8) to promote a 'game-changing' shift in student motivation to learn a foreign language.

Project activities while learning specific topics in ESP resemble the mini research work. Though some scholars see the difference between these two types of work we should say that both of them represent the so-called exploratory practice (EP) [16]. In fact, during the implementation of the project, the student not only realizes where and how he can apply the acquired knowledge, but also constructs his own knowledge on their basis through the prism of observations, experiments, and practical activities. Thus, learning is carried out on an active evidence-oriented basis, through the active motion of the student, in accordance with his interests in this particular knowledge, based on the following principles:

- student-centeredness. In the center of the creative activity is a student who shows his activity. In project-based learning, he has a wonderful opportunity to realize himself, to feel success, to demonstrate his competence to others;
- collaborative relations. In the process of working on the project, a wide interaction of students with the teacher and among themselves in small groups is organized and carried out;

- free choice. The members of the project teams may choose their project topics, sub-themes, partners in the development of the project, sources and methods of obtaining information, research method, form of presentation;
- problematic goal. This principle is important to consider since an easily achievable result is not a mobilizing factor for many students;
- connection of research with real life. There is a combination of knowledge and practical actions. It is assumed that the project work is to some extent aimed at improving the surrounding world; the project has a pragmatic focus on results and authentic language practices [44].

Technology-mediated project-based language learning is aimed at developing in students independent, critical thinking, the ability to work with information, to think, based on knowledge of facts, laws of science, to draw reasonable conclusions, make independent reasoned decisions, learn to work in a team, performing different social roles. So the process of teaching-and-learning occurs as an “interthinking” process between students themselves on one hand and students and a teacher on the other [11]. We emphasize that in our opinion, that language learning should not become a stagnant activity limited to a classroom and a single discipline. Nevertheless, language is dynamic and changeable regardless of the environment in which it is learned. In recognition of this, our study has investigated that PBL and community-engagement pedagogies combine educational objectives with ICT in ways that foster student development and support the acquisition of a second language in an interdisciplinary, multilingual, and multicultural higher education learning environment [22].

Teachers and students in PBL: changing of roles

It is important to discuss here that technology-mediated project-based language learning changed the roles of students and teachers drastically. Moreover, in the European academic community, there is sustained persuasion that educational learning problems are aimed at students' interest and inclusion in the active cognition process through the use of their experience, basic knowledge, participation in discussions, and encouragement of cooperation in a mini group [3].

All these factors in total promote the development of self-learning skills and lead to the accumulation of relevant knowledge in a project-solving process. The learner is placed in a position similar to that of a researching scientist [7]. When a task is offered to the students to initiate the scientific process, they begin to confront the problem using their initial knowledge. Questions that arise in the process of group discussion and require further in-depth study can guide students in their individual search. After a period of independent preparation, students are again going to discuss complex issues, share information and synthesize general answers to their questions formulated by the group, integrating new knowledge in the context of the relevant problem. As a result, students report their findings to the group and reflect on the learning process [17]. In general, on one hand, the process of project-based learning is directed more by the students themselves than by the tutors. In accordance with the present results of the study, we can highlight that on the other hand, the students' responsibility for the meta-cognitive results increases rapidly. It is the student who is liable for the synthesis and generation of knowledge content through self-study, group discussions, and critical thinking. So the role of students becomes more complicated and diversified.

We consider that a student should be regarded as:

- 1) researcher with basic skills: to observe, record the results of observations in tabular, test, graphic form; compare the received data; the ability to reason, to argue one's point of view; formulate, analyze problems; draw conclusions, generalize, etc.);
- 2) critical thinker having the ability to quickly navigate the flow of information and find the right thing, the ability to comprehend and apply the information received;
- 3) information and media literate comprising ICT competencies in use of the media environment, media language, creative use of media, ethical competence, safety, respect for rights, and economic aspects media actions;

4) effective communicator who understands the interlocutor, and can compose messages in oral and written forms (letters, recommendations, stories, descriptions, etc.);

5) team player, interacting with other people with the ability to distribute roles in a group, work productively in a team, perform different roles and responsibilities; empathize and accept different points of view;

6) socially responsible citizen with the ability to act in the interests of the community, to behave ethically towards others [15].

The position of a tutor in problem-based learning is radically different from the role played by the teacher in preparing the student within the traditional curriculum. It is true that postmodern tutors, like traditional teachers, take an active part in the learning process but, when we speak about the European present-day context, the authoritarian approach has gone into the past. In a digital educational environment, the role of a teacher as a bearer of the traditional foundations of higher education is becoming increasingly important. At the same time, the teacher needs the ability to adapt, make non-standard decisions, show flexibility, and openness while communicating with students and colleagues [9].

At the forefront of European educational science are the thoughts that for the effective performance of tutors' professional duties the following competencies are needed to be developed on a lifelong basis:

1) the ability to study the theory of teaching and learning, including in-depth challenges;

2) the competence to create a favorable environment for learning and communication with students;

3) the aptitude to take on the role of a leader, organizer, manager of the learning process, and moderator of group work [9].

According to the abovementioned competences these are the basic demands of the contemporary teachers taking part in PBL, they must be capable:

– to monitor the most up-to-date problems for the projects should be actual, modern and interesting;

– to conduct the comparative analysis of data obtained from different sources and to identify the general trends;

– to solve different psychological and pedagogic problems finding the most effective;

– to create the development of new, constructive ideas;

– to organize collaborative or joint gaming activities; and surely;

– to have a deep subject knowledge [44].

All these are competencies of the XXI century pedagogues-facilitators who are generally considered to be moderators of the learning process leading a group and managing communications within it so that the audience achieves its goals more effectively, is motivated to the knowledge development process and comprehends the material being studied.

If we analyze the PBL dimension, we must point out that, as any foreign language is studied in four interrelated areas, directed at developing four basic language skills – speaking, listening, writing, and reading, a foreign language teacher should demonstrate to students various approaches to the multidimensional phenomena being studied, form interdisciplinary knowledge, use the methodology of the so-called student-centered learning, enquiry-based learning, based on the questions and requests of students.

Moreover, the pedagogue-facilitator should be a researcher at the same time who can effectively investigate all the language projects by himself and will teach the students to ask proper project questions, formulate hypotheses, look for answers, discuss them with other project participants, and, finally, analyze the results and put them into practical activities. As a general example, the students may do some research projects in grammatical topics or lexical units and put the researched constructions into written or oral speech. For this, it is important for a teacher to have the ability to motivate students so that they learn to comprehend the knowledge gained.

Another transformed skill of a foreign language teacher in the knowledge-based epoch is the ability to adapt the learning process to various formats and maintain interest in the topic under study when moving from online classes (as it was with the pandemic COVID 19 situation and is now with the severe war in Ukraine) to classroom lectures, seminars, and workshops.

Consequently, the tutors within the project-based language learning model take on the all-encompassing functions of facilitators, organizers, researchers, consultants, managers or even coaches and stage directors. They should contribute to the students' process of decision-making by observing them, encouraging group discussion, stimulating mental activity, enhancing group work, and providing feedback to the students in appropriate cases [14]. Very important in this case for a tutor to be together with a student in his individual language learning path that will bring the results.

Conclusions. Our investigation proves that to be compatible with the globalized postmodern society education, particularly foreign language teaching has to adapt and renew itself continuously. Using authentic material provided by the internet helps students to be better in communication and to be in contact with the culture of the country and people whose language they study [15].

The results of this study indicate that:

- due to the technology-mediated problem-based learning strategy implementation foreign language learning has gained a unique experience in creating learner-centered, freedom-based, and evidence-oriented system;
- in the system of foreign language education PBL is introduced as an interactive learning technology with the following characteristic features: independence, inductiveness, practice-based, experience-oriented, collaboration, and participation;
- co-existence of non-authoritarian, democratic methods of PBL training technologies construct an atmosphere where learners can make efficient educational decisions, be responsible for their learning, and be successful;
- PBL as innovative learning technology, combining non-standard and meta-cognitive approaches increase students' participation in tertiary education programs and create a better response to the learners' requirements;
- the organization of project activities in the English language lessons using modern educational resources and computer technologies contributes to the formation of cultural and communication skills, both with the teacher-consultant and with peers-participants in the project and other subjects of activity.

Today we can observe rapid changes in the whole society, which require new qualities from a person. First of all, we are talking about the ability to think creatively, to be independent in decision-making, and initiative.

Naturally, the tasks of forming these qualities are assigned to education, and first of all to the system of tertiary education, which is regarded to be the essential part of the social continuum that gives a continuous foundation for the development of thinking, initiative, and independent personality.

The use of computer and information technology allows to increase the intellectual level of students, facilitates the solution of practical problems, and helps in achieving the main goals of education to prepare the younger generation for life in a rapidly changing information society, in a world in which the process of the emergence of new knowledge is accelerating.

We assume that the outcomes of this particular research may give a clearer insight into the general prospects of technology-mediated problem-based learning promoting into the system of high education, especially in the foreign language teaching dimension.

This research is not exhaustive. The necessity of continuous study is determined by the importance of the discussed problems. The observed decline in the popularity of foreign languages for specific purposes learning forces us to formulate the prospects for further comparative investigation in the design of the content and methods for the building motivation

of students to learn various languages with the perspective to apply to different education programs all over the world with the perspective to get better job in the international labor market.

References:

1. Aalborg University. PBL. Problem Based Learning, 2016. URL: http://www.aau.dk/digitalAssets/62/62747_problem_based_learning_aalborg_university.pdf
2. Abbott C. ICT: Changing Education (1st ed.). Routledge, 2000. 143 p. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203400197>
3. Andersson V., & Clausen H. B. Alternative learning experiences: Co-creation of knowledge in new contexts. *Innovative Practice in Higher Education*. 2018. Vol. 2 (2). P. 65–89.
4. Beckett G., Slater T. (Eds). Global Perspectives on Project-Based Language Learning, Teaching, and Assessment: Key Approaches, Technology Tools, and Frameworks. Routledge, 2019. 304 p.
5. Beyer L. E. William Heard Kilpatrick (1871–1965). *Prospects*. 1997. Vol. 27 (3). P. 470–485.
6. Bridges S. Problem-Based Learning in Teacher Education. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2019. Vol. 13 (1). URL: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1866>
7. Borhan M. Problem Based Learning (PBL) in teacher education: a review of the effect of PBL on pre-service teachers' knowledge and skills. *European Journal of Educational Sciences*. 2014. Vol. 1 (1). P. 76–87.
8. Boud D. & Feletti G. (Eds). The Challenge of Problem Based Learning. New York : St. Martin's Press, 1991. 374 p.
9. Burgos D., Tlili A., Tabacco A. (Eds). Radical Solutions for Education in a Crisis Context: COVID-19 as an Opportunity for Global Learning. Springer Nature, 2020. 323 p.
10. Carrión-Martínez J. J., Luque-de la Rosa A., Fernández-Cerero J., Montenegro-Rueda M. Information and Communications Technologies (ICTs) in Education for Sustainable Development: A Bibliographic Review. *Sustainability*. 2020. Vol. 12 (8). P. 32–88. URL: <https://doi.org/10.3390/su12083288>
11. Chaikovska O. Impact of learning phrasal verbs through technology on vocabulary acquisition. *Euromentor journal studies about education*. 2022. Vol. 13 (1). P. 59–66.
12. Chan R. Y., Bista K., Allen R. M. Online Teaching and Learning in Higher Education During Covid-19: International Perspectives and Experiences. Routledge, 2021. 245 p.
13. Chiu M. Adapting teacher interventions to student needs during cooperative learning: How to improve student problem solving and time on-task. *American Educational Research Journal*. 2004. Vol. 41 (2). P. 365–399.
14. Clausen H. B. & Andersson V. Problem-based learning, education and employability: a case study with master's students from Aalborg University, Denmark. *Journal of Teaching in Travel and Tourism*. 2018. URL: <https://doi.org/10.1080/15313220.2018.1522290>
15. Dedja M. ICT in Foreign Language Teaching and Learning: Benefits and Challenges. *European Journal of Language and Literature*. 2015. Vol. 1 (2). P. 42–47. URL: <https://doi.org/10.26417/ejls.v2i1>
16. Dikilitaş K., Hanks J. (Eds). Developing Language Teachers with Exploratory Practice: Innovations and Explorations in Language Education. Springer, 2018. 217 p.
17. Dolmans D., Schmidt H. & Gijselaers W. The relationship between student-generated learning issues and self-study in problem-based learning. *Instructional Science*. 1995. Vol. 22 (4). P. 251–267.
18. Dooly M. Promoting Competency-Based Language Teaching Through Project-Based Language Learning / ed. Pérez Cañado M. *Competency-based Language Teaching in Higher Education. Educational Linguistics*. 2013. Vol. 14. Dordrecht : Springer. P. 77–91. URL: https://doi.org/10.1007/978-94-007-5386-0_5
19. Dooly M., Sadler R. Becoming little scientists: Technologically-enhanced project-based language learning. *Language Learning & Technology*. 2016. Vol. 20 (1). P. 54–78.
20. Driscoll III, Thomas F. Designing Effective Distance and Blended Learning Environments in K-12. Bristol : IGI Global, 2021. 389 p.
21. Fayed I., Cummings J. Teaching in the Post COVID-19 Era: World Education Dilemmas, Teaching Innovations and Solutions in the Age of Crisis. Springer Nature, 2022. 764 p.
22. Gras-Velazquez A. Project-Based Learning in Second Language Acquisition: Building Communities of Practice in Higher Education. London : Routledge, 2019. 286 p.
23. Hampel R. Developing Online Language Teaching: Research-Based Pedagogies and Reflective Practices. Springer, 2015. 206 p.
24. Hillmann W. Learning How to Learn: Problem Based Learning. *Australian Journal of Teacher Education*. 2003. Dedja M. (2015). ICT in Foreign Language Teaching and Learning: Benefits and Challenges. *European Journal of Language and Literature*. Vol. 1 (2). P. 42–47. URL: <https://doi.org/10.26417/ejls.v2i1>
25. Hmelo-Silver C. Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*. 2004. No. 16. P. 235–266.
26. Howe C. & Littleton K. (Eds.). Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction. London, UK : Routledge, 2010. 298 p.

27. Humeniuk I., Kuntso O., Popel N., & Voloshchuk Y. Mastering listening comprehension at ESP classes using TED TALKS. *Advanced Education*. 2021. Vol. 8 (17). P. 27–34. DOI: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.226733>
28. Humeniuk I., Kuntso O., Lebedieva N., Osaulchyk O., Dakaliuk O. Moodle as e-learning system for ESP class. *International Journal of Management and Production*. 2021. Vol. 12 (6). P. 646–659. DOI: <http://www.ijmp.jor.br/index.php/ijmp/article/view/1755/2038>
29. Humeniuk I., Humeniuk O., Matiienko O., Manghos E., Malyshev K. Challenges and innovation of management in higher education: Ukrainian dimension. *International Journal of Management and Production*. 2022. Vol. 13 (3). P. 329–360. DOI: <https://doi.org/10.14807/ijmp.v13i3.1984>
30. Illeris K. Problemorientering og deltagerstyring. Oplæg til en alternativ didaktik. Copenhagen : Munksgaard, 1974. 176 p.
31. Jensen A., Stentoft D., & Ravn O. (Eds.). *Interdisciplinarity and Problem-Based Learning in Higher Education. Innovation and Change in Professional Education*, vol. 18. Switzerland : Springer, Cham., 2019. 449 p.
32. Kivinen O., Piironen T., Saikkonen L. Two viewpoints on the challenges of ICT in education: knowledge-building theory vs. a pragmatist conception of learning in social action. *Oxford Review of Education*. 2016. Vol. 42 (4). P. 377–390.
33. Kolmos A., Krogh L., & Fink F. K. (Eds.) *The Aalborg PBL model: Progress, diversity and challenges*. Aalborg : Aalborg University Press, 2004. 144 p.
34. Lawlor J., Marshall K., Tangney B. Bridge21 – exploring the potential to foster intrinsic student motivation through a team-based, technology-mediated learning model. *Technology, Pedagogy and Education*. 2016. Vol. 25 (2). P. 187–206. URL: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1023828>
35. Livingstone S. Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*. 2012. Vol. 38 (1). P. 9–24. URL: <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577938>
36. Littleton K., Scanlon E., & Sharples M. (Eds.). *Orchestrating inquiry learning*. Abingdon, UK : Routledge, 2012. 345 p.
37. Marczak M. *Communication and Information Technology in (Intercultural) Language Teaching*. Cambridge Scholars Publishing, 2014. 380 p.
38. OECD. *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris : OECD, 2004. 471 p.
39. Ogienko O., Rolyak A. Humanization as the basic tendency of teacher education: European Context. *Education and Cultural Change*. Helsinki, Finland (Network), 2010.
40. Pelgrum W. J., Law N. *ICT in education around the world: trends, problems and prospects*. Paris : UNESCO: International Institute for Educational Planning, 2003. 137 p.
41. Pérez Cañado M. L. (Ed). *Competency-based Language Teaching in Higher Education*. Dordrecht: Springer. 2013. Vol. 14. 618 p.
42. Ravn O. & Aarup J. A. PBL and the Postmodern Condition – Knowledge Production in University Education. *Journal of Problem-based Learning in Higher Education*. 2016. Vol. 4 (1). P. 38–52. DOI: <http://dx.doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v4i1.1451>
43. Roliak A. O. Foreign Language Competency Levels in Military Education. *Scientific Development of New Eastern Europe. Part 1*. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2019. P. 62–65.
44. Roliak A., Dutka H., Mylytsya K., Matiienko O., & Oliinyk N. Problem-based Learning in Pedagogic Tertiary Education: European Context Through Denmark Environment. *Independent Journal of Management & Production*. 2021. Vol. 12 (3). P. s071–s084. URL: <https://doi.org/10.14807/ijmp.v12i3.1521>
45. Roliak A. Methodology of Professional Lexical Minimum Exercises Use in the English Language Course for Management Students. *InterConf*. 2021. Vol. 75 (1). P. 44–49. DOI: <http://dx.doi.org/10.51582/interconf.19-20.09.2021.006>
46. Shannon C. E. *The mathematical theory of communication*. Warren Weaver. Urbana : University of Illinois Press, 1998. 257 p.
47. Schenker T. Intercultural competence and cultural learning through telecollaboration. *Calico Journal*. 2012. Vol. 29 (3). P. 449–470. URL: <http://dx.doi.org/10.11139/cj.29.3.449-470>
48. Schleicher A. *The Lisbon Council. Policy Brief. The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success*. Brussels : The Lisbon Council, 2006. 20 p.
49. Thomas M. *Project-Based Language Learning with Technology*. N. Y. : Routledge, 2017. 246 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315225418>
50. Veljković Michos M., Nasradin K., Bošković Marković V. Traditional Language Teaching Versus ICT Oriented Classroom. *Sinteza*. 2019. P. 627–632. URL: <https://doi.org/10.15308/Sinteza-2019-627-632>
51. Walsh S., Mann S. *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*. London : Routledge, 2019. 643 p. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315659824>
52. Woldegiorgis E. T., Jonck P. *Higher Education in the Face of a Global Pandemic*. Brill, 2022. 206 p.
53. Yang S., Zhu X., Fichman P. *He Usage and Impact of ICTs during the Covid-19 Pandemic*. N. Y. : Taylor & Francis, 2023. 294 p.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-304-3-11>

COGNITIVE APPROACHES TO TEACHING LANGUAGE: MOTIVATION OF LEXICAL AND SYNTACTICAL CONSTRUCTIONS

Oksana KUNTSO

Lecturer at the Department of Foreign Languages
Higher Educational Institution "Podillia State University"
ok.kuntso@gmail.com

Introduction. Today, the indisputable influence and positive contribution of cognitive linguistics to foreign language teaching are determined by the "variety of presentation methods and differences between students, which can significantly affect the effectiveness of pedagogical methods" [5, p. 66]. The process of mental cognition, along with sociocultural and spatial experience, are embodied in language phenomena and, therefore, are integral aspects of language learning. Modern approaches to teaching a foreign language emphasize the inseparability of this process from such aspects of language acquisition as translation studies, cultural studies, psychology and cognitive approach [10].

Traditionally, foreign language classes are organized according to the student's needs and involve the mastery of professional terminology. However, in order to acquire vocabulary outside the classroom, given that the student is in an environment where the first language is used, there is a need to use additional educational techniques [6, p. 13]. At the same time, it should be taken into account that the process of learning a foreign language is different from other types of learning. For some reason, mastering a foreign language involves the development of an additional representational verbal system and the establishment of a connection between it and the general conceptual system that already exists in the native language. Cognitive-oriented teaching is designed to help students understand language more deeply, remember more words and phrases, and make connections between language and culture. Complementary to vocabulary retention will be a characteristic emphasis on mental associations based on experience and background knowledge [8].

F. Boers and S. Lindstromberg claim that such a complex approach to learning foreign vocabulary can contribute to the effective learning of words not only during the lesson, which is often limited by time frames, but also outside of it [6, p. 13]. And the cognitive interpretation of the linguistic phenomenon, as such, which is motivated, is designed to solve the problem of motivating the student to learn a foreign language inside and outside the educational environment [7, p. 211]. Z. Kövecses [15] emphasises that the theory of Cognitive Linguistics and the characterization of various language aspects proposed by it can be useful in teaching a foreign language, since they operate with the concept of motivated meaning: "the assumption concerning the potential usefulness of cognitive linguistics is predicated on the common belief that motivation always facilitates learning" [15]. Most of the research on conceptual motivation is focused on meaning-meaning connections, which are mainly traced in polysemantic and idiomatic expressions [6, p. 19].

The implementation of extra-linguistic motivation in the educational process consists of an attempt to familiarize the student with the basic or prototypical meaning of the word and to demonstrate the systematic expansion of the basic meaning to additional meanings through mental structures [25, p. 192]. Depending on the available time resource and level of perception, students can be offered to interpret such "chains of meaning" or simply point to them [6, p. 21]. In any case, such motivation will be effective for learning the meaning of lexical units, taking into account the semantic nature of extralinguistic motivation [6, p. 40].

Cognitive grammar examines the motivational relationship that exists between the meaning and form of linguistic constructions, considering their cognitive and communicative basis. Traditionally, in cognitive grammar, the concept of autonomy of language and syntax is rejected and, accordingly, the existence of clear boundaries between syntax and vocabulary is denied, and

various general cognitive abilities and cognitive models are used to interpret linguistic organization [3, p. 23]. However, quite often, during the consideration of syntactic constructions as relatively voluminous language patterns, it is quite appropriate to resort to analysis according to analytical levels of grammar. Such a kind of level approach is proposed by the Lexical Constructional Model [30, p. 26], which considers the construction of meaning with the involvement of constructional and inferential mechanisms implemented at four levels of description and explanation of meaning.

Therefore, the Theory of Cognitive Grammar by R. Langacker [18; 17] and his vision of Constructional Grammar [19; 9] were adopted as the methodological basis of this work. A meaningful review of the mentioned theories and the practical application of the principles of cognitive grammar are taken into account, in particular, the analysis of syntactic constructions proposed in the work by C. Broccias "*Cognitive Grammar. Current Approaches to Syntax: A Comparative Handbook*" (2019). As part of the current study, the overview of current theories of syntax is enriched by taking into account the Lexical Constructional Model and the levels of description and explanation of meaning proposed in the works of F. Ruiz de Mendoza "*Levels of description and constraining factors in meaning construction: An introduction to the Lexical Constructional Model*" (2008) and "*Cognitive Modeling. A Linguistic Perspective*" (2014). A prominent place is given to the grammatical motivation of the meaning of syntactic constructions [20; 29]. The description of motivation was carried out taking into account the esteemed opinion of A. Barcelona, that emphasises the leading role of metonymy in motivating constructional meaning and conceptually guiding meaning inference in the study "*Motivation of construction meaning and form. The roles of metonymy and inference*" (2009).

1. Motivated Meaning

The Theory of Cognitive Linguistics considers language in its interaction with the surrounding world and operates with the concept of "motivated meaning" (in the form of physical and/or conceptual motivation) [7, p. 211; 3]. The focus is on the conceptual motivation underlying the linguistic expression [25, p. 189]. The term "extra-linguistic motivation" is used to denote motivation, when the meaning of a language form is motivated by the experience of language users in relation to their physical, social and cultural environment [6, p. 17–18]. In cases where the written form of a word motivates its meaning, the term "intra-linguistic motivation" is used [6, p. 18]. Both types of motivation are favourable for vocabulary retention and can be used in language teaching [6, p. 18].

Cognitologists offer a classification of linguistic motivation, according to the type of connections it involves: meaning-meaning (extra-linguistic motivation), form-meaning / meaning-form (extra- and intra-linguistic motivation), and form-form (intra-linguistic motivation) [6, p. 18–19]. Most studies of cognitive linguistics are focused on the type of meaning-meaning connection, which is best traced in polysemic expressions the peripheral senses of which "radially expands from the central or prototypical senses via general cognitive processes, such as image-schema transformations, metonymy and metaphor" [6, p. 19]. The form-meaning / meaning-form connection is embodied in expressions, the general meaning of which is to a certain extent motivated by their form, or vice versa – the content motivates the form (imitative iconicity – for example, onomatopoeia, or expressions in which the order of words reflects the chronology of events) [6, p. 22]. The category of form-form connections includes phonetic repetitions (alliteration, rhyme, etc.), which are especially susceptible to certain formulaic phrases and fixed comparisons [6, p. 23; 2, p. 218].

2. Mental Dimensions and Analytical Levels of Description

The creator of the Theory of Cognitive Grammar, R. Langacker uses the concept "Constructional Grammar" to denote a certain non-derivative system that describes constructions (a combination of meaning and form) rather than rules, where vocabulary and grammar form a continuum [19]. Cognitive and Constructional Grammars [9] share key assumptions, such as the mentioned continuum of grammar and vocabulary, and the importance of such cognitive

abilities as profiling and categorization, which means that there is no clear division between language and general cognition [3, p. 44]. Vocabulary, morphology and syntax are not seen as autonomous linguistic components, but are considered identical in nature, as they are all symbolic, consisting of pairs of form and meaning [3, p. 24]. Endowed with meaning in cognitive science, grammar seeks to offer a conceptual characterization of word classes, syntactic functions, and syntactic constructions [3, p. 31]. In this broad sense, grammatical constructions include lexemes, phrasal units and sentences, as all these structures are systematizations of forms conventionally combined with one or more meanings [2, p. 365]. In general, the Lexical Constructional Model (LCM) shares this understanding of construction as pairs of meaning and form [28]. The main task of LCM is to develop a meaningful theory of meaning construction, which is based on the use of language and aims to provide an explanation of how all aspects of meaning, including those that go beyond the so-called basic grammar, interact with each other [30, p. 2].

In the study, *“Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar”*, R. Langacker emphasizes that it is conventional images that are important for semantic structures as an inherent feature of the meaning of a linguistic expression [18, p. 5]. Addressing such images, the author of the theory refers to the obvious human ability to structure or construct the content of the domain in various ways [18, p. 5]. In 1987, R. Langacker proposed a threefold classification of mental operations (construal), then known as focal adjustment: Selection, Perspective and Abstraction [37, p. 53]. The Selection category refers to the ability of language users to select certain aspects of conceptualization and ignore others. Perspective at the time was divided into four subtypes – Figure-Ground alignment, Viewpoint, Deixis, and Subjectivity/Objectivity – and reflected the linguistic position from which an object or situation was examined. The category of Abstraction provides for the possibility of establishing a commonality between distinct phenomena, abstracting from differences of phenomena and, accordingly, the organization of concepts in a category [37, p. 53].

In 1991, the researcher proposed five types of mental operations, which he positioned as dimensions of imagery [18, p. 5–12]: 1) “imposition of a profile on a base”, or better to say base profiling; 2) the “level of specificity” at which the situation is constructed; 3) the scale of the semantic structure and “scope of predication”, where the scope of the predication is the length of its coverage of the relevant domains; 4) “salience of a predication’s substructures”, the descriptive meaning of which depends on our ability to isolate various favourable factors, the relative importance of the participants in the relationship, and the increased prominence of explicitly specified elements; 5) “perspective”, which includes such specific factors as orientation, assumed vantage point, directionality and how objectively the situation is constructed.

Since that time, R. Langacker has repeatedly revised his classification. As noted by A. Verhagen in 2007, it looked as follows: Specificity, Prominence, Perspective, and Dynamicity. As we can see, a new category of Dynamicity appeared, which provided for the development of conceptualization through processual time rather than that which can be mentally comprehended [37, p. 52–53]. The category of Prominence then included the Figure-Ground phenomenon and phenomena that, according to the 1987 classification, belonged to Selection.

However, in 2008 in his book *“Cognitive Grammar: A Basic Introduction”* [17, p. 55–89] the researcher identifies four terms for a wide class of “construal phenomena” (mental operations): Specificity (the second dimension of imagery), Prominence (unites the first and fourth dimensions of imagery), Focusing (corresponding to the third dimension of imagery) and Perspective (the fifth measure of imagery).

The imaging systems proposed by L. Talmy (1988) included four main classes of mental operations – Schematization, Perspective, Attention and Force Dynamics – certain components of which he reviewed later, thus obtaining – Configurational Structure, Perspective, Distribution of Attention and Force Dynamics, respectively [Talmy]. So, Schematization (Configuration Structure) corresponds, to some extent, to the category of Specificity; the Perspective category practically coincides; and the Attention category corresponds to the Prominence category [37, p. 53].

The Theory of Cognitive Grammar created the methodological background for a number of modern linguistic studies. One of the key positions is assigned to it among current approaches to the study of syntax [3]. Considerable attention of researchers is focused on the role of such a dimension of imagery as Prominence, in particular its subspecies – profiling [13] and figure-ground alignment [32; 12].

When we view a certain scene, what we see depends on how closely we examine it, what exactly we look at, which element we pay the most attention to, and from where we perceive it [17, p. 55]. The same will apply to certain elements of the discourse, which are defined as more important or salient compared to others [32, p. 14]. This cognitive ability to direct and switch attention from one aspect to another is based not only on human mental abilities, but also on the prominence of the phenomenon [12, p. 44], which, despite the high coefficient of subjectivity, will still depend on the linguistic features of the text [32, p. 14].

Prominence as one of the dimensions of imagery becomes clear with the help of the term “salience”, which R. Langacker uses interchangeably [17, p. 66]. Two exceptional types of Prominence are Figure-Ground alignment (in the terminology of R. Langacker, “*trajector-landmark alignment*” [17, p. 66]) and profiling.

Profiling consists in imposing a profile on a base/domain, during which the meaning of a linguistic expression becomes available due to the selection of a specific substructure within the domain for achieving the prominence of the profile [18, p. 5]. From a linguistic point of view, profiling provides a number of lexical units and grammatical constructions that decode different aspects or perspectives of a given situation [12, p. 48]. The profile of a language expression stands out as the focus of attention in its immediate scope [17, p. 66]. Such a mental dimension of imagery as Focusing is also responsible for the selection of conceptual content for linguistic representation, composition, and organization of information according to the principle of foregrounding or grounding [17, p. 57–62]. The focus is obvious when considering how the lexical unit was actually perceived in the context where it was used [17, p. 57], since it is the context where the language unit is being foregrounded – a phenomenon also known as actualization.

Focusing attention as a stable type of foregrounding [17, p. 66] consists of alignment according to the figure-ground principle. The figure-ground relationship conveys the relationship between the element of experience that is reflected most strongly and the formal means of expression in the text [32, p. 14–15]. In R. Langacker’s theory, the concepts of figure and ground are presented as a trajector and a landmark, where the most prominent participant is the trajector, the essence of the primary focus in profile relations; while the landmark is the essence of the secondary focus of attention [17, p. 70]. Bringing an element to the fore in the text, which can be achieved in various ways (creative syntactic arrangement, play on words, alliteration, use of metaphor or metonymy and, especially, personification), is considered as a deviation from linguistic norms, which, in fact, causes increased attention to element [32, p. 14].

Before moving on to the review of the analytical levels of cognitive grammar and the levels of description and explanation of meaning proposed in the frame of the Lexical Constructional Model, it is worth briefly outlining certain differences that exist in this regard between different theories of grammar. While cognitive grammar does not consider syntactic functions as basic units of description, but simply as convenient descriptive labels for various conceptual operations [3, p. 31], Functional Grammar emphasizes not only the structure of sentences, but also, in particular, their elements’ functions. Functional Grammar assigns three types of functions to different elements of sentence structure: syntactic (subject/object), semantic (agent/patient, etc.), and pragmatic (topic/focus) [28]. Discourse Functional Grammar consists of four levels of description: phonological, morpho-syntactic, semantic and pragmatic [28]. Cognitive grammar, on the other hand, rejects the notion of the autonomy of syntax and the traditional hierarchical constitution represented in syntactic trees [3, p. 30] and assumes only hierarchies of constructions as symbolic pairs of meaning and form [19]. The Lexical Constructional Model seeks to find regularities

in the connection of meaning-form at all levels and in all areas of linguistic description, so constructions can be encountered at any significant formal level (morphemes, words and phrases, clauses and clause complexes) [28]. In LCM, the process of creating a structure of meaning at one level or another is considered a construction in a sense very close to the one that exists in Cognitive Linguistics, namely in the sense of a fixed form-meaning pairing, regardless of its formal or functional complexity. Thus, grammar is seen as a list of constructions that are related to each other through various extension mechanisms [28].

Thus, Cognitive Grammar rejects the traditional dichotomy between lexicon and grammar, and grammatical models/rules are seen as schematic abstractions over specific instances of language use and are symbolically more complex than lexemes and morphemes [3, p. 26]. Such notions of conceptual operations as schematicity, prominence, and perspective are of greater importance to Cognitive Grammar than the analytical levels of description [18; 17; 3, p. 25]. The interpretation of prominence is impossible without considering the focus of attention, since this dimension is manifested in connections where one of the participants (the trajector) gains more prominence than the other (landmark) [17, p. 70; 3, p. 27]. Providing participants with primary and secondary focal meaning is related to perspective [3, p. 27]. So, for example, a sentence, which is considered from the perspective of speaker-listener interaction and functions as a speech act, will be considered a trajector, and a speech event will be considered a landmark [28]. Cognitive Grammar also offers cognitive models of linguistic organization, one example of which is the so-called stage model, in which a distinction is made between an “*offstage region*” (includes the background to which the speaker and listener belong and their immediate interaction), and an “*onstage region*” (includes information that is considered in the focus of attention) [3, p. 29].

In the Lexical Constructional Model, four broad levels of description and explanation are distinguished [28]:

1) the first level is represented by lexical and argument-structure patterns of constructions, and activity at this level generates semantically and/or inferentially enriched ideas about the structure of events, which are ready to interact with representations from other levels;

2) the second level refers to the situational implicit meaning, which can sometimes acquire a conventional connection with a given linguistic form, thus giving rise to the so-called implicit constructions;

3) illocutionary interpretation at the third level is based on providing access to high-level situational models;

4) the fourth, the highest, level refers to discursive relations, which are embodied through inferential mechanisms (coherence) and constructional resources (cohesion). Such relations are conceptual and can materialize in various situations of syntactic (in)dependency.

Elements from each level of description, which may vary in complexity and nature, are combined in a prescribed manner, or act as a key to inferential processes, thus yielding fully developed representations of meaning [28]. Since this Model is based on the use of language, its purpose is to account for regularities based on the systematic search for natural language utterances in the context of their production [28]. In fact, linguistic elements are inseparable from actual cases of language use, which, according to proponents of the Theory of Cognitive Grammar, include at least four axes (the individual axis, the interactive axis, the descriptive axis and the discursive axis [3, p. 34]), which in a certain way reflect the levels of description and explanation.

3. Vocabulary and Metaphoric Competence

Conventionally, the study of conceptual motivation is focused on the “meaning-meaning” connections [6, p. 19], characteristic of polysemantic and idiomatic expressions. Such motivation is extra-linguistic and is based on the conceptual metaphorical principle according to which linguistic units form radially structured categories (coming from a basic concept) [25, p. 192]. That is, the extension of the main meaning is motivated by such basic conceptual structures as image schemes, metonymies or metaphors [25, p. 192].

Cognitive Linguistics considers language as an important component of cognition as a whole, where the linguistic phenomenon reflects general cognitive processes, in particular, figurative thinking [6, p. 17]. F. Boers emphasizes the expediency of applying the Conceptual Metaphor Theory not only in the analysis of traditional figurative expressions in various genres of text, but also in a number of specialized target areas, including language teaching [6, p. 21]. After all, the metaphorical transfer of meaning is not just an artistic tool, but an important mechanism of how we think and how we express our thoughts [25, p. 190]. For example, the outstanding linguist Z. Kövecses substantiates the benefits of using the achievements of the theory of cognitive linguistics, in particular the Conceptual Metaphor Theory, in foreign language teaching [15]. According to M. Beréndi, S. Csábi, and Z. Kövecses [5], awareness of the conceptual metaphor principle can help with vocabulary acquisition. However, as noted by researchers F. Boers and S. Lindstromberg [6], the implementation of the ideas of cognitivism should be carried out separately from a detailed consideration of the features of the vocabulary of the studied language [7, p. 208]. Under such conditions, the cognitive approach can be an excellent supplement to teaching and learning new words, respectively [6, p. 13]. So, for example, according to the results of the research of M. Beréndi, S. Csábi, and Z. Kövecses, it was proved that students who understand how conceptual metaphors and metonymy structure the meaning of idiomatic expressions, perceive and learn such expressions better [5, p. 65–66].

J. Littlemore, determines that metaphorical competence is a relatively stable variable of individual differences, which can partially explain differences in students' behaviour and their success in foreign language classes [23, p. 306]. Analysing the development of metaphorical competence in a bilingual lexicon, J. Littlemore establishes a relationship between the ability to interpret and create metaphors in the native language and the corresponding competence in a foreign language. The researcher's attention is focused on such four dimensions of metaphorical competence as the tendency to find meaning in metaphor, speed in finding meaning in metaphor, the ability to establish multiple interpretations of a given metaphor and the production of new metaphors. J. Littlemore and G. Low claim that metaphorical competence actually plays an important role in all areas of communicative competence, and its importance for teaching and learning a foreign language is undeniable, starting from the earliest and ending with the most advanced stages of learning [21, p. 268]. The researcher also assigns an important place in EFL teaching to metonymy [22, p. 186].

3.1. Polysemy and Idiomatic Expressions. Mastering a foreign language can depend on various factors. However, the key factor of language skills is determined by the amount of vocabulary [7, p. 208]. Quite often, given the limited time frame of the lesson, when students encounter new vocabulary, the teacher has to use additional mnemonic techniques [6, p. 13]. Along with the problem of time resources, there is an additional challenge in the assimilation of vocabulary due to the polysemic vocabulary [7, p. 209]. The cognitivist-inspired method of teaching polysemic units involves shifting the focus from teaching basic words to explaining basic conceptual structures [25, p. 191–192]. Researchers believe that if such a presentation of vocabulary succeeds in convincing the student that foreign language vocabulary is more systematized than they previously realized, then this will give them confidence [7, p. 213–214].

So, as has already been mentioned, the cognitive method is most often used when teaching vocabulary, in particular polysemic expressions. Polysemy can be found everywhere, but high-frequency words such as prepositions and auxiliary verbs make up a segment of the vocabulary where it is particularly common [7, p. 209]. The explanation of the extra-linguistic motivation of such words is intended to solve the difficulties in studying a large volume of vocabulary, because, despite a large number of derivatives of one word, the number of derived words can increase, taking into account their polysemic nature.

The cognitive method of teaching polysemantic vocabulary consists of an attempt to acquaint students with its central ("main" or "prototypical") meaning and show how additional meanings

of the word are extended from it [6, p. 21]. Such extensions of meaning can be literal, but the most common are figurative meanings, especially metaphorical and metonymic ones [6, p. 21]. According to F. Boers [7, p. 212–213] to further stimulate cognitive interaction, students can be offered to guess the meaning of a metaphorically used word, make a comparison with the native language and determine whether metaphors are common, think about the reasons why this or that source domain is relatively often used in a foreign language, group figurative expressions under the headings of conceptual metaphors or independently determine their source domain. And then students should be given the means to confirm/refute their hypotheses [6, p. 21].

Idiomatic Expressions. Quite often, the interpretation of semantic motivation is used when teaching foreign idiomatic expressions [6, p. 21; 3]. Misunderstanding idioms can affect communicative competence, because they (idioms) perform important socio-pragmatic functions [7, p. 218]. The content of an idiom includes three aspects: general, specific and connotative meaning [15]. Of course, it cannot be claimed that all idioms are figurative, but most idioms have a conventionalized meaning, which becomes available through the interpretation of conceptual metaphors and/or metonymy at their core [6, p. 21]. The idiomatic principle is manifested in numerous collocations and phrasal units (various clichés, phrasal verbs, etc.), the skilful use of which indicates the student's language proficiency [7, p. 209]. As for the teaching of idioms, the most common ones, namely those based on conceptual metaphors related to the human body, have priority in the study [15]. Idioms can also be classified according to their source domain, that is, the field of experience in which they are used/were used in their literal sense [7, p. 213]. In dictionaries developed for learning a foreign language, it is recommended to present idioms according to their conceptual organization [15].

Therefore, the emphasis on extralinguistic motivation in teaching consists of an attempt to explain or at least demonstrate the systematic expansion of the main meaning of the word to additional meanings through mental structures [25, p. 192]. Given the fact that the majority of studies within this approach are focused on studying the semantic motivation of figurative idiomatic expressions [6, p. 21], the development of their meaning should be considered in more detail.

Let's consider possible ways of implementing extralinguistic motivation in teaching idioms with the help of the following example. The series of lessons "*The Shakespeare Speaks*" offered by the website www.bbc.co.uk/learningenglish/ was chosen as illustrative material, considering the digitization of the modern educational environment. The first of the 20 available lessons in the series contains an activity under the idiomatic title "*Trinculo is in a pickle*". In addition to the video with accompanying text, on the sidebar of the site, the developers of the series offer a handy dictionary with an explanation of a number of idiomatic expressions mentioned in the video, which also convey two possible connotations of the idiom "*to be in a pickle*":

- to be in a difficult situation – "*in a sticky situation*"; "*in a tight spot*"; "*in a bind*"; "*between a rock and a hard place (in a very difficult position, often facing a difficult decision)*";
- to be in a state of alcoholic intoxication – "*he's legless (he's completely drunk)*"; "*hammered (completely drunk)*"; "*tipsy (a little drunk)*"; "*merry (a little drunk and feeling happy)*".

However, the interpretation of the figurative meaning is more effective in the context, provided that the students were previously presented with the definition of the basic meaning of the expression, from which additional connotations developed [25, p. 192]. For this purpose, in the text accompanying the video, we find the possible examples of the situational application of the mentioned expressions and, what is more, the following comment from the narrator:

Pickles are a very messy food, made from fruit and vegetables, crushed and preserved in vinegar and spices – sometimes with alcohol too. When Trinculo says he is in a pickle, he's probably saying that he is very drunk – but he's also got himself into a mess – a very difficult situation. Nowadays, when someone has drunk a lot of alcohol, they can say: I'm pickled – and when they've got problems, they can say: I'm in a pickle.

In the given example, memorization of additional derivative meanings of an idiomatic expression is facilitated by establishing associations with its initial meaning. Establishing such a connection is best realized when the word that is part of the figurative expression is used in the educational text in its literal meaning [7, p. 212].

3.2. Professional Terminology. Despite the obvious advantages of teaching vocabulary with the consideration of structures associated with lexical units, a number of modern studies, in particular by G. Reda [25] emphasize the expediency of using an exclusively complementary cognitive approach in teaching [25, p. 193–197]. Given the difference in the perception of this approach, it is also believed that linguistic motivation will be more effective for students of linguistic specialties [6, p. 41]. In contrast, A. Roldán-Riejos emphasizes the intensive use of figurative metaphors in engineering and the inherent conceptual relationships (conceptual mappings), which are the basis of engineering language and shape the way engineers communicate [26, p. 173].

N. Carbajosa [8] asserting that teaching vocabulary is equivalent to teaching meaning, singles out the following components of ESP vocabulary: technical vocabulary (monosemic and used in a certain field); sub-technical vocabulary (polysemic – retains its original meaning and, at the same time, complements a certain context); general vocabulary (words from the general lexicon used in the professional field).

As noted, extralinguistic motivation will be most effective when considering polysemic expressions, “*the peripheral content of which is radially extended from the central or prototypical, through such mental operations as transformations of image-schemes, metonymy or metaphor*” [6, p. 19]. This makes it possible to interpret difficult concepts through more concrete ones. And mutual associations make it possible to quickly and effortlessly transmit and receive information, where words act as already-known metaphors or metonymies [7, p. 211]. However, conceptual metaphorical connections can be traced not only in polysemic sub-technical and general ESP vocabulary. They also play an important role in creating a terminological system (technical vocabulary).

When implementing this approach to teaching, it should be noted that the meaning of semantically motivated expressions is not predicted or inevitably determined by its components, but it is the semantic development of the meaning of such an expression that can be established based on certain principles [6, p. 19]. Therefore, when applying cognitive methods in teaching ESP, attention is focused more on the explanation of conceptual structures, or “conceptual projection involving mappings or correspondences holding between distinct conceptual domains” [11, p. 136]. The form of such projection is a conceptual metaphor, within which, together with the structure that the source domain transfers to the target domain, words and phrases associated with the source domain are transferred, acquiring at the same time a figurative meaning [7, p. 212]. The learner can grasp the general figurative meaning expressed in the foreign language through the mapping based on the expression with which the learner is familiar via the first language or learned mapping [15]. Such skills are defined as metaphorical competence [23, p. 300], and involve psychological associative processes.

In ESP classes, the process of acquiring vocabulary differs from the conditions of real life, in which mental structures and numerous connections are established from repeated experience, so learning often occurs with the help of visual images. Literal analogies can be explained verbally, but learning their meaning can be simplified by acting out or using pictures and drawings [7, p. 212]. Given the frequent use of various images related to the professional activity (schemes, diagrams), it is considered [26, p. 189] that for students of engineering specialties, figurative metaphors will be the most familiar.

According to G. Lakoff [16], the images involved in mapping are subconsciously and automatically acquired by members of the cultural community over the years [16, p. 220]. Actually, trying to stimulate cognitive interaction with the target vocabulary and promote its retention

involves “deep processing of information” [7, p. 213] – semantic processing involving mental images. That is, the presence of such an image in the student’s conceptual system makes it possible to master ESP vocabulary even without actual visualization.

More specific examples of figurative metaphors used in ESP classes for engineering students should be considered. Therefore, in order to reveal a metaphorical connection between two mental images, both must be structured relative to the general form of the same kind [16, p. 220]. Consequently, it is expected that students, who are familiar with the basic principles of metaphorical connections, are able to quickly grasp and retain in memory such expressions as “*brush feed mechanism*” [31, p. 2] and “*star wheel mechanism*” [31, p. 2]. It is also interesting that the given examples of image metaphors demonstrate the possibility of perceiving the meaning of technical vocabulary through connections that are established with the meaning of general vocabulary due to the similarity in the form of the images they present.

In the textbook “*Professional English in Use Engineering*” by M. Ibbotson, we observe noteworthy examples of image metaphors in which, in view of common formal features, a conceptual connection is established between “*structural sections*” and letters, the outlines of which are taken as a characteristic feature:

- “*universal beam (UB) – an I-section with a depth greater than its width*”;
- “*universal column (UC) – an I-section whose outside dimensions are roughly square*”;
- “*rolled steel joist (RSJ) – a term sometimes used to refer to I-sections generally*”;
- “*rolled steel channel (RSC) – a C-section*”;
- “*rolled steel angle (RSA) – an L-section*”;
- “*structural tee – a T-section*”;
- “*circular hollow section (CHS) – a circular tube*”;
- “*rectangular hollow section (RHS) – a square or rectangular tube*”.

In general, G. Lakoff [16] emphasizes that although image metaphors should be distinguished from conceptual metaphors, nevertheless they establish structural connections at the conceptual level and can interact with conceptual metaphors, conveying not only an image but also information about it, as, for example, in such metaphors as “*shoe type furrow opener*” [31, p. 3], and “*boot for seed and fertilizer*” [31, p. 3], or “*ninety-degree elbow*” [14, p. 111], “*forty five degree elbow*” [14, p. 111], “*cap (fits over the outside of the end of a pipe to close it)*” [14, p. 111]. At the same time, students should understand that the literal and figurative aspects of the category can be mixed, forming a complex meaning [25, p. 194].

Considering the indisputable role of body experience in the creation of mental categories, one of the most frequent metaphorical expressions will be those, the comprehension of the target content which will be achieved through the associative establishment of a connection with body parts purely by formal features (1), or by their inherent characteristics (2.1), or behaviour (2.2).

As for the first instance, the following examples can be considered:

- (1) “*screw heads*”;
- (2) “*The ridge on the pipe slots into this groove to form a tongue-and-groove joint (**the ridge is the tongue**). When the two are slotted together there is a **cavity***”.

The second type of metaphorical expression implies a more complex connection and a more complex meaning, respectively, e.g.:

- (2.1) “*the holes in the pipe wall are **blind holes** – they do not go all the way through*”;
- (2.2) “*the screw has a round **head, which is raised or proud***”.

In addition to identifying metaphorical expressions, students can be asked to make assumptions about their meaning or to determine whether metaphors are common to both languages by comparing them with expressions that exist in their native language [7, p. 213; 13]. The search for such matches will not only stimulate the deep processing of information, but also contribute to the establishment of semantic connections and, accordingly, effective retention of ESP vocabulary.

The described methods are based mainly on meaning-meaning connections. However, form-meaning and form-form relationships can also be used to help quickly learn and remember the meaning of language material. To this end, students can be asked to judge whether the meaning of a newly learned word matches its form/sound [7, p. 219], or try to track the alliteration or expressiveness of phraseological units [22, p. 186]. Nevertheless, efforts must be made to align learning objectives with students' needs. The ability to think figuratively may differ among students, which, of course, will cause certain difficulties in the application of this technique. However, teaching a foreign language taking into account conceptual metaphor and metonymy is designed to solve this problem, and can positively affect communicative competence on the whole.

4. Syntactical Constructions and Inferential Metonymy

According to the Lexical Constructional Model, linguists should be aware of the inferential processes of meaning formation, which will be especially useful for the motivation of some linguistic phenomena [28]. According to A. Barcelona (2009), metonymy is a key factor in the motivation of constructional meanings and even forms. Together with metaphorical, image-schematic and propositional models, metonymy is considered by cognitivists as a fundamental cognitive model that plays a decisive role in the semantic structure and grammar of language at all analytical levels [2, p. 370].

Conceptual metonymy consists in the mapping of a cognitive source domain onto a target domain, which are in the same functional domain and linked by a pragmatic function, thanks to which the target is mentally activated [1, p. 246]. Thus, there is a complete interaction between metonymy as a conceptual tool and different areas of grammatical description, since metonymy underlies and largely motivates the semantic import of certain grammatical choices and underlies the generally accepted meaning of some grammatical constructions [29, p. 322]. Metonymy derives such an inferential role from its ability to mentally activate an implicit primary connection between certain elements of knowledge or experience [2, p. 369]. Metonymy is realized by foregrounding, giving, at the same time, conceptual prominence to a certain element, while other elements remain in the background [28]. If the metonymically directed meaning is attached to a certain grammatical construction or lexicalized, then such metonymy is considered motivational [2, p. 369].

In this study, we will try to demonstrate the cognitive method of syntax analysis on the example of conditional sentences, namely epistemic conditional, which A. Barcelona interprets precisely as metonymic extensions of conditional sentences [2, p. 381]. In traditional conditional sentences, the relationship between the part of the sentence that contains the condition and the part that highlights the result is profiled, and the conceptualizer of the situation is in the background, outside the scope of predication [18; 17]. Such a situation is constructed objectively rather than subjectively, where the speaker, being part of the ground, is always present and provides an estimate of the probability of the condition highlighted in the sentence and enables the connection between the parts of the conditional sentence, however, in epistemic conditional sentences the conceptualizer, namely his interpretation of the given situation, finds himself in the immediate scope [2, p. 381–382]. A quote from the extended essay *A Room of One's Own* by Virginia Woolf [38] was chosen for analysis:

Women do not write books about men – a fact that I could not help welcoming with relief, for if I had first to read all that men have written about women, then all that women have written about men, the aloe that flowers once in a hundred years would flower twice before I could set pen to paper.

At this stage, we will not consider the quotation as a whole, but only the implicit meaning of the complex conditional sentence (highlighted in bold) – “*overall prototypical grammatical or constructional meaning of the whole complex clause*” [2, p. 381]. The author emphasizes the improbability of her research on men's creativity, arguing that the premise of such impossible circumstances would be that she would have to first read everything that men have ever written about women, and then everything that all women have ever written about men, which would

require spending an enormous amount of time that is actually impossible for one life cycle to such a degree that, as a result, an aloe that flowers once in a hundred years would flower twice.

According to A. Barcelona, the connection between the conditional clauses is motivated by the metonymic connection PART for the WHOLE [2, p. 382]. Metonymy simply activates the implicit roles of premise and conclusion, which are conceptually contiguous as the source domain (in this case the hypothetical outcome) and the target domain (premise) [2, p. 382]. However, it should be remembered that inference cannot be reduced exclusively to metonymy, which, rather, conceptually directs the process of pragmatic inference and usually acts under the pressure of pragmatic communicative principles and on the basis of contextual information [2, p. 394]. The part of the sentence that we previously excluded from the frame of analysis can be considered an inferential key, which is provided by the conceptualizer/author herself, explicitly demonstrating her own assessment of the situation and, therefore, reaches the scope of predication. And the compositional meaning of the quote is generally achieved thanks to the explicit coherent element “*for*”, therefore, a holistic analysis of the meaning of this syntactic construction would not be possible without taking into account the levels of description and explanation offered by the Lexical Constructional Model of meaning analysis.

Conclusions. The study highlights the existing approaches and possible ways of implementing the principles of cognitive grammar and linguistics in teaching a foreign language. Conceptual motivation is considered an effective means of semantic processing, which means a deeper elaboration of language material. Modern studies prove that the cognitive interpretation of a linguistic phenomenon as motivated can also solve the problem of motivating students to learn a foreign language.

It is believed that mastering the professional vocabulary of a foreign language involves knowledge of an extra-linguistic conceptual structure and means of verbalization – conceptual and linguistic content, respectively. When an extra-linguistic phenomenon is revealed through a linguistic form, this form is considered motivated. This learning approach focuses on explaining the conceptual structures, i.e., the mappings underlying the conceptual metaphor, in which words and phrases associated with a source domain are transferred to the structure that the source domain provides to the target domain. The production and interpretation of metaphors reflect such general cognitive processes as the deep processing of information, categorization, and establishment of associative links between semantically motivated linguistic phenomena. Considering the semantic potential of the ESP vocabulary, it is assumed to consist of technical, sub-technical, and general vocabulary. The most effective will be the application of extra-linguistic motivation when considering the polysemic structure of the sub-technical and general vocabulary, the derivational meanings of which expand radially from the central meaning via mental operations, however, one should also pay attention to the conceptual metaphorical connections that can be traced in the technical (terminology) and general vocabulary.

Students who understand how conceptual metaphor and metonymy structure the content of an utterance faster perceive it and are proven to remember it for a longer period. Given the cognitive nature of this process, the most perceptive to the use of a cognitive approach in teaching vocabulary will be students prone to figurative thinking and those whose specialty involves the active use of professional visual images in general. The representation and interpretation of images are often more direct, which makes it possible to interpret difficult-to-perceive concepts through more concrete ones, and awareness of the conceptual structures according to which they are correlated in the human mind is designed to promote the activation of mental processes and the retention of the meaning of linguistic expressions, in particular. It is obvious that the use of extra-linguistic motivation as part of the cognitive approach to teaching ESP vocabulary not only has a positive effect on the acquisition of foreign professional vocabulary but can also help students develop sociolinguistic competence, and stimulate their creative thinking

and agile minds. However, the fact that all the processes involved are cognitive implies a different level of acceptance of the outlined approach.

Given the number of functions that a conceptual metaphor performs, it is important that students can understand how it works. For some reason, the inability to do this can cause not only an inappropriate interpretation of a figurative expression but also a misunderstanding in general. One of the numerous advantages of the outlined approach is also that the awareness of the extralinguistic motivation of a linguistic expression makes it possible to cover a significant amount of material in a relatively short period.

Cognitive Grammar questions the autonomy of syntax, operating with concepts of construal and conceptual models. Considering the applied Ronald W. Langacker's Theory of Cognitive Grammar as a methodological basis for syntactic constructions analysis, much attention is paid to the mental dimensions of imagery. Such construal as schematicity, prominence/salience, perspective, and focus of attention emphasize the importance of the relationship between the primary focal participant and the secondary focal participant of the situation being conceptualized.

The salience of a particular construction within the context depends on the mental abilities of the conceptualizer and the linguistic features of the text. Attentional Focusing consists in foregrounding a particular construction. The particular linguistic elements can be foregrounded by deviation from language norms, which leads to increased attention to the element.

While overviewing current approaches to syntax, the differences between various linguistic theories in considering the functions of grammar and the descriptive levels of the linguistic organization were distinguished. The concept of a level description of linguistic phenomena is not characteristic of Cognitive Grammar, which recognizes only hierarchies of constructions as symbolic pairs of meaning and form and focuses mostly on the motivation of the mentioned connections. Though, Cognitive Grammar rejects the notion of a traditional hierarchical organisation and analytical levels of description are of secondary importance compared to cognitive models of linguistic organization and dimensions of imagery, Cognitive Grammar and Lexical Constructional Model share the assumption of the grammar-lexicon continuum as symbolic and composed of form-meaning pairs.

The Lexical Constructional Model shares this characteristic of constructions, where the form gives access to the meaning, and the meaning is realized by the form to the extent determined by the speech community, and the connection itself is stably associated in the mind of the conceptualizer. However, the Lexical Constructional Model seeks regularities of the meaning-form connection at all levels of linguistic description. The Lexical Constructional Model, inclined to the level description of linguistic phenomena, emphasizes the inseparability of the interpretation of linguistic constructions from the immediate situations of their use. Since this model is based on usage, it is based on the systematic search for linguistic expressions that occur in the natural context. Thus, the Lexical Constructional Model integrates the pragmatic and discursive dimensions of language use into its descriptive and explanatory apparatus. The Lexical Constructional Model offers four levels of description and explanation of construction meaning, including the discursive relations implying inferential mechanisms and constructional resources.

In cases where the context is ambiguous or too poor, the conceptualizer is involved in the inferential process that motivated the occurrence of the meaning or form of syntactic constructions. The basis of such inferential activity is metonymy and the meaning of syntactic constructions is described as metonymically motivated. The metonymic description helps to understand the relationship between the parts of a complex conditional sentence as conceptually related. The study provides possible ways of applying the outlined approaches, with the inferential mechanisms and constructive resources being considered during the analysis of syntactic constructions, in particular, the overall grammatical meaning of the whole complex conditional sentence, in which the implicit roles of premise and conclusion are metonymically activated.

References:

1. Barcelona A. Clarifying and applying the notions of metaphor and metonymy within cognitive linguistics: An update. *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. 2001. P. 207–277. DOI:10.1515/9783110219197.2.207
2. Barcelona A. Motivation of construction meaning and form. The roles of metonymy and inference. *Metonymy and Metaphor in Grammar* / ed. by K.-U. Panther, L. L. Thornburg and A. Barcelona. Amsterdam-Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2009. P. 363–401.
3. Broccias C. 2. Cognitive Grammar. *Current Approaches to Syntax: A Comparative Handbook* / ed. by: A. Kertész, E. Moravcsik, and C. Rákosi. Berlin, Boston : De Gruyter Mouton, 2019. P. 23–48. DOI: 10.1515/9783110540253-002
4. BBC Learning English. URL: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish> (accessed: 11.04.2021).
5. Beréni M., Csábi S., Kövecses Z. Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching. *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* / Ed. by F. Boers and S. Lindstromberg. Berlin ; New York : Mouton de Gruyter, 2008. P. 65–99.
6. Boers F., Lindstromberg S. How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* / Ed. by F. Boers and S. Lindstromberg. Berlin ; New York : Mouton de Gruyter, 2008. P. 1–61.
7. Boers F. Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration. *Language Teaching*. 2013. 46. P. 208–224. DOI: 10.1017/S0261444811000450
8. Carbajosa N. A cognitive experience in ESP: teaching vocabulary to Telecommunications Engineering students. *ESP World*. URL: http://www.esp-world.info/Articles_2/Experience.html (accessed 16.09.2019).
9. Croft W. *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford : Oxford University Press, 2001.
10. Drobot I.-A. Teaching English to Engineers: Between English Language Teaching and Psychology (Version 10004770). World Academy of Science, Engineering and Technology. International Journal of Educational and Pedagogical Sciences. 2016. 10 (6). P. 2083–2087. DOI: 10.5281/zenodo.1125117
11. Evans V. A Glossary of Cognitive Linguistics. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2007. 239 p.
12. Faber P. A Cognitive Linguistics View of Terminology and Specialized Language. Berlin, Boston : Mouton De Gruyter, 2012. 324 p.
13. Harrison C. Attentional Windowing in David Foster Wallace's 'The Soul Is Not a Smithy'. *Cognitive Grammar in Literature* / ed. by: C. Harrison, L. Nuttall, P. Stockwell, and W. Yuan. New York : John Benjamins, 2014.
14. Ibbotson M. Professional English in Use. Engineering. Cambridge University Press, 2009. 144 p.
15. Kövecses Z. A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context. II *Language Pedagogy* / Ed. by D. Geeraerts, R. Dirven, J. R. Taylor, and R. W. Langacker. Berlin ; Boston : Mouton de Gruyter, 2012. P. 87–116. DOI: 10.1515/9783110866254.87
16. Lakoff G. Image Metaphors. *Metaphor and Symbolic Activity*. 1987. (2) 3. P. 219–222. DOI: 10.1207/s15327868ms0203_4
17. Langacker R. W. Cognitive Grammar: A Basic Introduction. New York : Oxford University Press, 2008. 562 p.
18. Langacker R. W. Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar. Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 1991. 395 p.
19. Langacker R. W. Construction Grammars: Cognitive, Radical and less so. *Cognitive Linguistics: Internal dynamics and interdisciplinary interaction* / ed. by: F. J. Ruiz de Mendoza, M. S. Peña. Berlin; New York : Mouton de Gruyter, 2005. P. 101–159.
20. Langacker R. W. Metonymic Grammar. *Metonymy and Metaphor in Grammar* / ed. by K.-U. Panther, L. L. Thornburg and A. Barcelona. Amsterdam-Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2009. P. 45–71.
21. Littlemore J., Low G. Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability. *Applied Linguistics*. Oxford University Press, 2006. 27/2. P. 268–294. DOI: 10.1093/applin/aml004
22. Littlemore J. Metonymy: Hidden Shortcuts in Language, Thought and Communication. Cambridge University Press, 2015. 227 p.
23. Littlemore J. Metaphoric competence in the first and second language. Similarities and differences. *Cognitive Processing in Second Language Acquisition* / Ed. by M. Pütz and L. Sicola. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2010. Vol. 13. P. 293–316.
24. Martínez N. The metaphoric motivation of the caused-motion construction: A case study of perception. *International Journal of English Studies*. 2013. Vol. 13 (1). P. 89–110. DOI: 10.6018/ijes/2013/1/154501
25. Reda G. A Review of the Cognitive Linguistics Approach to Teaching the EFL/EIL Vocabulary. *Arab World English Journal*. 2015. Vol. 6, No. 2. P. 189–200.
26. Roldán-Riejos A. Therapeutic Metaphors in Engineering: How to cure a building structure. *Selected Papers from the 2008 Stockholm Metaphor Festival* / Ed. by N.-L. Johannesson and D. C. Minugh. Stockholm, 2014. P. 173–191.
27. Ruiz de Mendoza F. J., Peña M. S. Introduction: as strong as its foundations, as wide as its scope. *Cognitive Linguistics: Internal dynamics and interdisciplinary interaction* / ed. by: F. J. Ruiz de Mendoza, M. S. Peña. Berlin ; New York : Mouton de Gruyter, 2005. P. 1–13.

28. Ruiz de Mendoza F. J., Galera A. *Cognitive Modeling. A Linguistic Perspective*. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 2014. DOI: 10.1075/hcp.45
29. Ruiz de Mendoza F. J., Pérez L. Metonymy and the grammar: motivation, constraints and interaction. *Language and Communication*. 2001. 21 (4). P. 321–357.
30. Ruiz de Mendoza F. J., Mairal R. Levels of description and constraining factors in meaning construction: An introduction to the Lexical Constructional Model. *Folia Linguistica*. 2008. 4. P. 355–400.
31. SOWING & ITS EQUIPMENT. URL: https://www.academia.edu/9981576/AG_ENGG_243_Lecture_13_1_SOWING_and_ITS_EQUIPMENT (accessed: 18.11.2020).
32. Stockwell P. *Cognitive Poetics. An Introduction*. London, New York : Taylor and Francis e-Library, 2005. 204 p.
33. Talmy L. The relation of grammar to cognition. *Topics in cognitive linguistics* / ed. By B. Rudzka-Ostyn. Amsterdam : John Benjamins, 1988. P. 165–205.
34. Talmy L. Toward a Cognitive Semantics: in 2 vol. Cambridge : The MIT Press, 2000. Vol. 1: Concept Structuring Systems. 495 p.
35. Talmy L. Toward a Cognitive Semantics: in 2 vol. Cambridge : The MIT Press, 2000. Vol. 2: Typology and process in concept structuring. 565 p.
36. The Shakespeare Speaks. BBC Learning English. URL: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/course/shakespeare/unit-1/session-1#navIndex-3> (accessed: 11.04.2021).
37. Verhagen A. Construal and Perspectivization. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* / ed. by: D. Geeraerts, H. Cuyckens. New York : Oxford University Press, 2007. P. 48–82.
38. Woolf W. *A Room of One's Own*. URL: <https://gutenberg.ca/ebooks/woolfv-aroomofonesown/woolfv-aroomofonesown-00-h.html> (accessed: 14.03.2023).

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-304-3-12>

DIFFERENT COMPETENCIES OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Anna AGEICHEVA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
ageicheva@ukr.net

Maryna MOSKALENKO

Lecturer at the Department of General Linguistics and Foreign Languages
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"
triksi1309@gmail.com

Inesa ROZHENKO

Lecturer at the Department of Foreign Languages with Latin
and Medical Terminology
Poltava State Medical University
ageicheva@ukr.net

Introduction. The importance of foreign languages teacher competencies is analyzed. It has been proved that main competencies are of great importance for any language teacher around the world. The role of the different competencies of a foreign language teacher is investigated. A comprehensive analysis of the translation from Ukrainian into English using the latest information and communication technologies in this process was performed. Peculiarities of using modern ICT in translating from Ukrainian into English are revealed. Exploring the use of information and computer technology in the teaching process are described. It is determined that it is important for a language teacher to understand all the features of using the software, choose the appropriate programs or online tools and develop a strategy for the translation and teaching process. The results of this work are very important and necessary for further study of the features of the use of ICT in the teaching and translation.

The importance of developing the state in an innovative direction has been discussed in Ukraine at all levels. And there is not only a discussion – the necessary laws are adopted, programs are approved, technology transfer centers and business incubators are developed, trainings, forums and competitions of innovative ideas are constantly held. The quality of modern education depends on the level of professional training of the teacher. Studying at College and University gives a certain level of development of skills. The competence of a foreign language teacher has its own characteristics, because in addition to knowledge of vocabulary and grammar, students receive knowledge about the culture of countries, develop memory and thinking, learn to work in a group, and much more.

The competence of a modern teacher is the teacher's ability to create educational conditions that guarantee each student educational success through the development of his personal, intellectual and creative abilities within the framework of current socio-economic realities.

In accordance with the new educational standards, there has been a shift towards a competent approach – an effective approach, (knowledge, skills and abilities), these are higher requirements for school graduates, which is impossible without the teacher having certain competencies.

Professional competencies of a foreign language teacher are a set of skills.

Professional competencies are a set of professional and personal qualities necessary for a successful teaching career.

Pedagogical competence is to know the subject, didactics and methods of teaching a foreign language. An effective approach requires the teacher to focus on learning outcomes. In accordance with it, the content of the course is also built so that the student at the end of the training also masters certain competencies, for example, communicative – learns to communicate in a foreign language. We all know students who know the theoretical side, but cannot even connect two words.

Active learning methods are now very popular: role-playing games, discussions, disputes. They enable to simulate situations of communication in the classroom and solve communication problems [1].

Subject knowledge:

- a) the ability to logically correctly build written and oral speech in English;
- b) proficiency in a foreign language at a level that allows receiving and evaluating information from foreign sources;
- c) possession of the basics of speech professional culture. Tolerant and respectful attitude towards foreign culture;
- d) professional motivation and awareness of the importance of one's profession.

Social competence is mobility and ability to make decisions in modern society, to cooperate with students and colleagues. The teacher becomes not only a theorist, but a practitioner who knows how to use theoretical knowledge in a social environment, who knows how to teach this to a student. The dominant feature of the lesson is communication for the formation of personal and subject competencies of the student. Cooperation between teacher and student is important, as well as between students, where each learns from the other.

Information competence is a modern teacher is an active user of information technologies. Modern realities of the world are impossible without Internet resources. The teacher should use ICT correctly in English lessons and teach the students how to use it thoughtfully. Bright computer presentations, mobile applications, online encyclopedias and dictionaries – all this opens up new horizons for learning English.

The competence of personal growth is advanced training, training and self-development is an important element of professional activity. A foreign language is a constantly changing subject. Tracking these changes makes it possible to be always up-to-date through attending webinars and courses. Creating a portfolio allows you to control your path of self-development, take refresher courses on time, and even maintain your own website.

Personal competencies is the managerial aspect, the ability to organize, plan, analyze and control the educational process. The personality of the teacher influences the formation of the personal qualities of the student. The teacher as a role model for the student. The education of the teacher is also important here. He must be ready for long-term pedagogical activity from a psychological point of view. Professional burnout is especially dangerous for teachers, because children feel and react to it, losing motivation to learn English [2].

The profession of a teacher is sometimes difficult, but very interesting, allowing you to develop professionally and creatively. The possession of competencies is our main tool. Make sure it's well tuned!

In today's rapidly developing technological society, the need for highly qualified and professionally competent specialists is increasing. Education in the information society ceases to be a means of assimilating ready-made generally recognized knowledge, but becomes a way of information communication and enrichment of individuals with each other, leading to the acquisition of competence and erudition. A modern University needs a free and critically thinking teacher who owns a system of psychological and pedagogical knowledge of the basics of teaching, educating and developing, ready for research work, able to gain professional competence, personal authority and status. In recent years, teacher competence has become increasingly important due to the fact that social experience is constantly being transformed, the education sector is being reconstructed, all kinds of author's pedagogical systems are emerging, and the level of society's requests for a specialist is increasing. Competence can be represented as a set of competencies, i.e. observable successful productive activity. As for the professional competence of a foreign language teacher, some scientists consider it as an inseparable unity of content and structural components, implemented through communicative competence in the field of native and foreign languages, philological competence, psychological and pedagogical

competence, social competence, general cultural competence, personal qualities [3]. A feature of the professional competence of a foreign language teacher and the most important component of its structure, scientists consider communicative competence, which is understood as the ability to communicate in writing and orally with a native speaker of a particular language in a real life situation. A foreign language teacher should be ready to build the educational process on a communicative and speech basis in order to practically master a foreign language by students. At the same time, special attention is paid to the semantic side of the statement, and not just the correct use of linguistic forms. The second main component of the professional competence of a foreign language teacher is linguodidactic competence, which is a system of acquired knowledge, taking into account their depth, volume, and social function of the teacher. This type of competence implies, on the one hand, the teacher's ability to teach students their subject, and, on the other hand, the need and ability to self-educate. Thus, the basis of didactic competence includes the acquired synthesis of knowledge (psychological-pedagogical, social, general education); skills (professional pedagogical, special, self-educational), skills of creative pedagogical activity. The content of the communicative components as part of the teacher's professional competence is reflected in the specific evaluation activity that underlies the reflexive competence [2]. It underlines itself in the ability to consciously control the results of one's activities and the level of one's own development, in the formation of such qualities and properties that are important for a teacher, such as creativity, self-confidence, a tendency to introspection, etc. The professional knowledge and skills that a foreign language teacher should have can be divided into 4 groups: – the ability to recognize the characteristics of the student's personality; – skills related to the planning of speech communication in the educational process; – skills related to the implementation of planned professional actions and the evaluation of their results; – the ability to analyze the results of foreign language communication organized in the lesson [4]. In his work activity, a professionally competent teacher of a foreign language must know the subject he teaches and how he must build the pedagogical process in order to achieve positive results in achieving the goal of teaching a foreign language. The teacher must be creative in his profession, refracting his teaching experience in accordance with the individual characteristics of students and specific learning conditions. But to be a real professional, it is not enough just to know the subject and the ability to teach it. What is important is the desire of the teacher to work in this area, positive attitude towards teaching and the need to improve his professional knowledge and skills.

One of the key competencies that foreign language teachers should master is the competence in the use of information and communication technologies. The process of translation is complicated. Economy and culture interaction requires interlingual and intercultural services. To perform this function, it is important to have certain knowledge and skills, as well as the necessary translation competence.

Linguistic competence is a set of linguistic means used by members of a linguistic community. Linguistic competence involves connections knowledge that exist between the forms and meanings of different signs.

Communicative competence is the translator's ability to interfere, to form correct conclusions from speech statements about their full content or "meaning" based on background knowledge.

Text-forming competence involves: the ability to create texts of various types in accordance with the communicative task and the communication situation; ensure the proper structure of the text; use the text language units according to the rules for constructing speech units in the language; assess the place and ratio of individual parts of the text and perceive the text as a coherent speech whole.

Technical competence includes specific knowledge, skills and abilities required to perform a given type of activity.

Personal characteristics necessary for a translator: mental organization, ability to concentrate, ability to quickly switch attention, high erudition, concentration, efficiency, modesty, tact and moral ethics.

Translation competence is a complex and multidimensional category that includes all those qualification characteristics that allow a translator to carry out an act of interlingual communication:

- the ability to “translate” the interpretation of the source text;
- translation technology skills;
- target language norms knowledge;
- translation norms knowledge that determine the translation strategy choice;
- knowledge of the norms of a given style and genre of text;
- the ability to use reference sites, electronic dictionaries, knowledge of new communication tools (instant messaging programs);
- readiness to adapt to new conditions, constant improvement of skills and abilities.

A translator in needs not only to be well oriented and understand the thematic vocabulary. In our opinion, the translator is also required to apply other important work skills in practice:

- knowledge of international standards for the design and translation of documentation for start-up projects to achieve the best result in localization;
- the right tone choice of information transfer in order to successfully convey the energy of the startup project team and their idea.

The professional image of the project in the international arena depends on the work of the translator.

If a translator fails, the following consequences may arise for a startup project:

- misunderstandings on the foreign partners and investors part, which may hinder the transaction in the future;
- the wrong impression about the team representatives, which affects the repulsive image;
- poor translation quality (the translated phrases in the text do not sound familiar to the target language) may indicate that the project is not ready for launch.

The translation industry around the world has grown several times over the past decade. The nature of the translator's work and the requirements for him have changed. First of all, the changes concerned the written translation of scientific and technical documentation.

A full-fledged translation can only be performed by a qualified specialist in the field of science or technology with translation competence, with which the source text is thematically related. This means that, orienting himself in his narrow professional sphere and owning the terminology, such a specialist need to:

- have knowledge of grammar and vocabulary of two languages;
- know sufficiently the culture of both peoples;
- take into account the extralinguistic aspects of the translated text;
- solve complex problems of transferring not only information, but also imagery, understatement, many different linguistic signs shades of the original, which makes it possible to consider translation competence as a complex concept.

A competent translator, unlike a machine-translator, is guided by a large number of criteria when choosing a foreign language equivalent. These include not only the meaning of each word and the meaning of the grammatical constructions used, but also the concept of the value, novelty of the information offered, the possibility of compressing information, using standard formulas, clichés. A professional translator can, depending on the audience of listeners or readers to whom the translation is intended, make corrections, clarifications, substitutions in the translation text, and also maintains a style of presentation defined for a particular genre, builds equivalents of terms that are not in dictionaries [5].

In terms of innovative development of the economy and society, fundamental changes are taking place in the education system: a varied content of education is proposed, new pedagogical

technologies, modern concepts and ideas are emerging. Teaching a foreign language is one of the main elements of the system of professional training of specialists at all levels. Studies devoted to the study of the concept of professional competence of a teacher in general and the professional competence of foreign language teachers in particular show that there is a variety of modern approaches, interpretations and definitions of the concept of professional competence. time, it is rather possible to call competent not a specialist with encyclopedic knowledge, but a person who knows how to apply his knowledge to real life situations.

The new status of a foreign language teacher sets the task of significantly modifying the professional training of teaching staff, updating the content and technology of linguistic education, and improving the quality of higher education. For the effective implementation of their professional activities, a foreign language teacher must not only perfectly master a foreign language, but also have a basic level of professional competence. An analysis of relevant studies shows that almost all of them study the process of forming professional competencies in the context of teaching the basics of a specialty or special disciplines. First of all, this is explained by the fact that the term “professional competence” implies belonging to a profession and, consequently, to those professional knowledge, skills, industrial and social experience that ensure its professional functioning. Also, the professional competence of a teacher is understood as a set of professional and personal qualities necessary for successful pedagogical activity.

Studies devoted to the study of the concept of professional competence of a teacher in general and the professional competence of foreign language teachers in particular show that there is a variety of modern approaches, interpretations and definitions of the concept of professional competence. It is obvious that professional competence cannot be expressed in one definition, however, for teachers who provide professional training for students, it is important to understand the essence of “professional competence” formed in the course of classroom and extracurricular educational activities and during pedagogical practice in various types of educational institutions with the personal interest of the student.

In turn, the professional and pedagogical competence of a foreign language teacher can be understood as a systemic property of a person that characterizes his formed foreign language competence, acquired professional skills and abilities, as well as personal experience and education, self-confidence and the ability of a teacher to achieve significant results in professional activities. The professional competence of a foreign language teacher may include a number of components of generalized key competencies, represented by subject and general pedagogical competencies. The subject competence consists of:

- linguistic competence (ensuring students’ mastery of language knowledge and speech skills: phonetic, lexical, grammatical);
- sociolinguistic competence (forming the student’s ability to purposefully use language and speech units depending on the changing conditions of communication);
- sociocultural competence (forming the ability of a future teacher of a foreign language to participate in the dialogue of cultures based on the awareness of universals and the specifics of cultural contexts);
- strategic competence (forming the student’s ability to apply compensatory strategies for communication in case of insufficiency of language means);
- discursive competence (forming the student’s ability to produce and understand speech, which is characterized by a certain organization: consistency, logic, coherence, etc.).

General pedagogical competence can be represented by:

- social competence (forming the student’s ability to have a civil position, moral and aesthetic values, etc.);
- psychological and pedagogical competence (forming the ability of a future teacher to apply the knowledge gained in the course of studying pedagogy and psychology);

– methodological competence (forming the ability to apply not only theories and actual interactive models of teaching a foreign language, but also the ability of a future teacher to develop and test their own methodological system) [6].

The phenomenon of professional competence of a foreign language teacher can be considered in several dimensions at the same time: as a subsystem of culture and a form of activity, a mechanism of professional socialization and a special reality of formation, development, self-realization of an individual. This methodological approach allows for a scientific analysis of the professional competence of a foreign language teacher, and also fully takes into account its specifics.

All types of competencies are directly interconnected, but general pedagogical competence is considered to be the primary organizing link in the content of the professional competence of a foreign language teacher.

Thus, the professional competence of a foreign language teacher is a normative model, reflecting the scientifically substantiated composition of professional knowledge, skills, ways of activity and expresses the unity of his theoretical and practical readiness in the integral structure of the personality.

It is supposed to build such a model of a foreign language teacher, which would be based on a wider range of competencies related to the current level of development of society, the introduction of new doctrines and changes to the existing system of updated content of teaching a foreign language. This model should be based on a wide range of basic and professional disciplines that contribute to the training of a specialist on the basis of modern achievements in pedagogy, psychology, sociology and foreign language teaching methods.

The professional competence of a foreign language teacher is a system of linguistic, sociolinguistic, cultural, strategic and discursive knowledge, skills and abilities that allow communicants to interact effectively in specific socially determined communicative situations, as well as possession of skills and the ability to apply existing knowledge in the field of pedagogy, psychology and methodology foreign language teaching.

The professional qualities of a foreign language teacher can be divided into three groups. The first one is the knowledge of the language being taught (practical and theoretical) and the culture of the people – the native speaker of this language. The second group is the methodological knowledge and skills of the teacher, the third – pedagogical. Practical knowledge of the language is the basis of subject qualities. It involves the ability to express thoughts orally and in writing, to read fiction and journalistic literature in the original with full understanding, to understand speech delivered at a normal pace by ear. It is required to have the correct pronunciation, intonation, to have a fairly wide range of words and expressions, to master the rules of grammar. All this ensures the communicative competence of the teacher. He also needs to distinguish between styles of speech so as not to use slang or bookish language in the lesson. The teacher needs to have knowledge in the field of general linguistics, the theory of the language taught (phonetics, lexicology, grammar, elements of the history of the language) and the theory of the students' native language [5].

The subject qualities also include knowledge of the culture of the country of the language being taught – geography, history, literature, fine arts, music, folklore, customs. It is desirable to have information about the cultural and other ties of the country of the language being taught with the native country of the students. All this is the basis of the teacher's sociocultural competence. The teacher should be so versed in the methodology of teaching a foreign language in order to be able to understand and evaluate the methodological concept of the textbook according to which he has to teach (or be able to choose from several textbooks the most suitable for the conditions). Methodological qualities are closely related to the subject. Practical knowledge of the language will allow, subject to methodological standards, to successfully teach children oral speech, reading, listening, writing, to choose the right audio materials and books for reading.

Knowledge of the theory of foreign and native languages will allow predicting the difficulties of students, choosing the right exercises for them.

The use of regional knowledge will help to ensure the socio-cultural aspect of education, awaken and maintain students' interest in the language being studied, in a foreign country, its people. Neither subject nor methodological knowledge and skills will ensure success in work if the teacher's attitude to students, to his activity, to himself is not formed. The formation of such relations is manifested in pedagogical qualities. Individual approach and pedagogical tact are especially important in assessing the progress of students and their efforts in mastering the language.

An important component of the learning process is the communication between the teacher and students. This is especially significant in foreign language lessons, as communicative activities are taught here. We must strive to ensure that the atmosphere in the classroom is relaxed, one that causes a desire to speak out. In addition to methodological means (creating adequate situations, organizing work in pairs), this is largely facilitated by the contact of the teacher himself, his respect for the personality of each student, understanding of his difficulties, help involving everyone in feasible activities. It is also necessary to encourage the most capable students, to give them the opportunity to express themselves.

The teacher must also have the ability to be creative. Without this, it is impossible to develop and implement the idea of a chain of lessons that takes into account a variety of conditions, to find new methods of teaching a foreign language. Pedagogical qualities help the teacher to properly organize the learning process, they are also necessary to gain authority among students. Without respect on the part of students, no educational impact on them is possible, and full communication is unthinkable. The professional qualities of a teacher perform a number of functions in the learning process. Many conditions are important for acquiring the necessary qualities, and this process is largely individual.

The main thing is the teacher's attitude to self-education and self-education, the desire to master his profession. The second condition is the ability for introspection and self-evaluation. The teacher must be aware of what succeeds in his work and what does not work, what qualities of a specialist are on the face, and what are lacking. Self-analysis should become part of the preparation for the lessons, but self-esteem can also arise in the lesson. It is not recommended to correct the methodological and pedagogical errors noticed for oneself right there in the lesson. Personal development is hard work. Here you need the ability to self-education, will, perseverance, the ability to move away from the template. There is no need to be afraid of the new, there is no need to be afraid of making a mistake, because everything is fixable if there is an attitude towards introspection and self-improvement. The key to success is to advance at least in some way towards pedagogical mastery and feel capable of self-learning and self-education [3].

The speech of the teacher performs an important and responsible function, and, naturally, high demands are placed on it. It should be literate, concise, expressive, convincing, i.e. the word of the teacher must be weighty. In a foreign language lesson, the teacher's word performs another important function – it is a teaching tool, since this word is a role model, it is a support that can be used in speech, a stimulus that encourages students to speak. The teacher is a conditional “native speaker” of a foreign language, and therefore he needs to treat his speech with special responsibility.

The speech of a foreign language teacher should be:

- authentic, i.e. this is exactly what a native speaker would say in this situation;
- normative and free from dialectisms and slang;
- expressive, with an emphasis on intonational means that make speech clearer and more understandable, with moderate use of gestures, facial expressions, and other means of expression;

– adaptive, i.e. corresponding to the possibilities of understanding it by students, with a systematic expansion of these possibilities. This requirement applies not only to the language means that determine the teacher's speech, but also to the pace of speech;

– capacious and concise. Capacity and conciseness are among the very essential requirements for the speech behavior of the teacher. The teacher should strictly adhere to the rule: to speak only when it is impossible not to speak. Otherwise, the balance in the lesson in speaking is disturbed if the teacher talks too much.

During a foreign language lesson, the teacher should not allow monotony. It is important to teach the lesson in different ways. Preparatory work – on a “lower”, and on one's own speech – on the “upper” register, creating the psychological and communicative peaks of the lesson. It is at this moment that students should understand that they have climbed a new step, that the tasks set at the beginning of the lesson are being successfully solved.

The problem of integrating the components of culture into the process of teaching foreign languages has been standing for a long time. At present, the thesis about the inseparability of learning a foreign language from familiarization with the culture of the country of the language being studied, its history, sociocultural traditions, features of the national vision of the world by the native people is generally recognized in teaching methods.

At the present stage, the fact that the future teacher must speak a foreign language as a means of intercultural communication is of decisive importance, which implies the need for the formation of linguistic and regional competence, which is an integral part of professional and communicative competence.

The background knowledge of a typical educated representative of a linguocultural community forms the basis of the linguo-cultural competence of a foreign language teacher. The dictionary of linguistic terms gives the following definition of background knowledge. Mutual knowledge of the realities of the speaker and the listener, which is the basis of linguistic communication.

The linguo-cultural competence of a non-authentic linguistic personality is understood as the ability to carry out intercultural communication based on knowledge of lexical units with a national-cultural component of semantics and the skills of their adequate application in situations of intercultural communication, as well as the ability to use background knowledge to achieve mutual understanding in situations of indirect and direct intercultural communication.

Linguistic and cultural competence of a foreign language teacher is a component of his professional and communicative competence and includes in its structure:

– basic background knowledge of a typical educated representative of the studied linguistic and cultural community, as well as the ability to use background knowledge to achieve mutual understanding in situations of indirect and direct intercultural communication;

– knowledge of lexical units with a national-cultural component of meaning and the ability to adequately apply them in situations of intercultural communication;

– a set of professional and pedagogical skills that make it possible to most effectively teach a foreign language as a means of intercultural communication [2].

The formation of foreign language communicative competence, readiness for real foreign language communication is the main goal of teaching a foreign language at the present stage. Many teachers of a foreign language are poorly familiar with a foreign culture, have a monocultural naivete, and are not ready for intercultural communication. In this regard, there is a need to improve the communicative competence of the teacher in the course of professional activity.

The formation of a teacher's foreign language sociocultural competence acquires additional significance as a means of educating his personality. Secondary socialization of teachers by means of a foreign language contributes to the clarification of their image of “I”, awareness of themselves as subjects of national culture, its new understanding. Tolerance for the dissimilarity of carriers of a foreign culture, a positive attitude towards them, an analytical approach to sociocultural

phenomena can be directed to pedagogical communication, contributing to the manifestation of respect, openness, understanding of interpersonal differences and acceptance of the interlocutor.

The foreign language sociocultural competence of a teacher should have a complex structure, including, in addition to the traditionally accepted components of knowledge of the ethnopsychology of his people and the peoples of the countries of the language being studied, the essence of intercultural competence, supplemented by a block of personal characteristics that contribute to the achievement of intercultural understanding and successful pedagogical communication. What are the personal characteristics and skills of a teacher that contribute to the successful formation of a foreign language sociocultural competence?

These include the following characteristics: – willingness to understand the psychological state of students, the ability to understand the position of another, show interest in his personality, stand on the point of view of the student, the ability to penetrate into his inner world, sensitivity, observation to the manifestations of feelings, mind and character of a person, to his behavior, the ability and ability to mentally represent, model his inner world, interest in a person; – the ability to create an environment of tolerance for the dissimilarity of another person in educational communication, for those values that make up the content of the student's position, an unconditionally positive attitude towards the student.

In order to teach intercultural communication, it is necessary to expand the content of education by including a number of components in a foreign language course aimed at developing intercultural competence – sociocultural, sociolinguistic, linguistic and cultural. If culture in all the variety of meanings of this word becomes the content of teaching a foreign language, then the authoritarian style of teaching this subject familiar to some teachers becomes practically unacceptable.

Thus, the professional qualities of a foreign language teacher are inextricably linked with his personal ones. The system of linguocultural and sociocultural guidelines implies constant professional self-improvement of the teacher, as well as the need to foster tolerance, a positive attitude towards all participants in the educational process. The problem of increasing the level of professional competence of a teacher who is able to think freely and actively, model the educational process, independently generate and implement new ideas and technologies for training and education, is relevant, since a professionally competent teacher is able to have a positive impact on the formation of competencies and creativity students.

The ability to think independently and critically should be noted; adapt their knowledge and skills to the conditions of variability of education; ability for autonomy and social activity; ability for professional reflection, research and creative activity; ability to professional self-education and self-development. The professional competence of a future teacher begins to form in the course of his education in higher education, in the course of theoretical and practical training, when the basis is the study of fundamental (subject-based), special (particularly didactic), psychological and pedagogical knowledge, which determine the level of mastering the skills of future professional activity.

The purpose of studying this discipline is the formation of the methodological competence of a teacher of foreign languages and is aimed at creating a broad theoretical base for students; acquaintance with the most famous methodological directions, systems and methods, forms and means, the latest technologies for teaching foreign languages; formation of the basis of the ability to creatively apply their knowledge in the process of solving educational, developmental, educational and practical tasks, taking into account specific conditions; development of professionally methodical thinking, which will contribute to the successful solution of methodological problems in various pedagogical situations.

The search for the conditions for this provision naturally leads us to the conclusion that since educational activity differs significantly from professional activity in terms of motives, goals, subject, actions, means, results, the task of the teacher is to find ways and means of transforming

educational activity into a professional one. within the framework of students mastering the disciplines of the language cycle in the first and second foreign languages, when language, speech, sociocultural and compensatory competencies are formed, which is the next component in the structure of the formation of professional competence. Mastery of language and speech material, the use of microteaching elements in practical and seminar classes will allow not only to develop the skills and abilities of speech activity, but also to bring the educational process closer to the natural conditions of future professional activity.

The process of formation of professional competence has a purposeful, continuous character. At each stage, it has certain features of the performance of professional activities, which makes it possible to single out the model of its formation, specify the tasks of each stage and determine the effectiveness of the joint activities of teachers and students as partners in the educational process. Determining the effectiveness of the model for the formation of professional competence of a future teacher of foreign languages is impossible without analyzing the personal qualities of students, their individual psychological and physiological characteristics, which can be the subject of further research.

For the teacher to be able to successfully perform his functions, it is important for him to have a set of characteristics that are significant for professional activity. First of all, the teacher must have a well-formed subject competence; be active in cognitive activity; have at its disposal a variety of modern methods and means of acquiring and processing information; have the necessary competence in the theory and methodology of training and education; be able to use the methods and technologies of diagnostics, evaluation and subsequent analysis of educational results and the results of education; understand the quality management system of education; possess well-formed communicative competence; be prone to self-development, as well as be able to conduct scientific research.

Today, pedagogical competence is considered one of the main characteristics of a teacher in the higher education system, which is the result of professional education, work experience, and self-education. Pedagogical competence is defined as an integrative quality of a person, formed due to the totality of relevant competencies, namely, professionally significant qualities that are the key to the effectiveness of pedagogical activity. Methodological competence becomes the most important professional competence of the teacher, which determines his pedagogical skills. Modern science is in search of an adequate and precise definition for methodological competence, focused on creating its structural and content models, as well as developing practical recommendations for its formation. That is why the teacher needs a set of stable knowledge of the professional field, developed skills, relevant personal qualities, which are the foundation for the development of competence aimed at high-quality teaching of the subject. Otherwise, achievements in the field of teaching and upbringing methods, the introduction of innovative technologies cannot be implemented in real pedagogical practice [7].

Here, the methodological competence of a foreign language teacher is a guarantee of obtaining good results and achieving high quality in the learning process, as it makes it possible to implement the principles, methods and means of professional pedagogical activity. As part of the study, we determined that the goal of forming methodological competence in a broad sense is the development of professionally significant qualities, the ability to teach, a value attitude to future pedagogical activity, to oneself in this activity, and determining one's place in the education system.

It was found that the most important conditions conducive to the formation of methodological competence are: mandatory design of the content of training based on competence-based, activity-based and student-centered approaches; reliance on a specially designed model; the use of a number of problematic tasks that make it possible to realize the subjective position; a set of traditional and innovative methods, forms, technologies and teaching aids. The development of methodological competence is determined by the methods that are introduced into the educational process. A special place in the education system should be occupied by the development of pedagogical skills of teachers, since most of them are primarily specialists in the subject area and often

at the beginning of their pedagogical activity have not yet formed their methodological competence at the proper level.

The methodological competence of foreign language teachers contains value and motivational, cognitive, activity and evaluation components. Value and motivational components (relationships, motives, values) include activity, interest, emotional attitude to activity, as well as a value attitude to professional pedagogical activity, satisfaction with professional pedagogical activity, understanding of the social significance of teaching activity, interprofessional interests, social activity, possession of creative abilities. The cognitive component (subject knowledge) implies knowledge, skills, and also includes a mechanism focused on understanding and cognitive activity. This indicates the ability and readiness to perform any conscious actions that are aimed at teaching a foreign language. The evaluation component implies the teacher's ability to adequately assess the results of their professional activities; analyze the results of teaching the subject; determine and use appropriate forms and types of control.

Methodological competence is most often understood as a comprehensive professional and personal education, which allows you to effectively and efficiently perform pedagogical activities, including both planning and designing the educational process, and solving certain methodological problems. monitoring the progress and results of educational activities and, if necessary, adjusting them; providing the educational process with high-quality educational and methodological materials; increasing the level of their professional methodological qualifications. It is assumed that a modern teacher understands the difference between the previously adopted approach and the new one.

The teacher must be able to develop different models for the formation of the necessary competencies of students, select and create effective teaching methods that involve the use of information technology, develop methods for monitoring the level of competence formation, select training tasks and corresponding control and measuring materials, as well as other methodological support. Everyone chooses a teacher according to their own preferences, individual requirements. There are several basic qualities that a professional, interesting teacher should have:

1. Lack of excessive severity. He must be able to clearly explain, be easy to communicate, give students a certain motivation. Such a teacher is not suitable only for undisciplined students, who are more likely to suit a strict teacher.

2. Age. Regardless of the fact that the age of the teacher does not affect his professional qualities in any way, some students prefer to choose an older teacher. This subconsciously convinces them of the authority and experience of the tutor. Others prefer young teachers, peers, because this way the student feels more comfortable, at ease.

3. Easy communication. Learning will be most effective if you find a teacher who has similar hobbies, views on life, tastes. Also, a professional must have good communication skills in order to improve spoken English.

4. Voice and pronunciation. The teacher must have a clear pronunciation of words so that the student remembers the correct use of phrases.

5. Motivation. Teachers who can motivate students to learn are a real treasure trove. Having found such a teacher, you will always look forward to the next lesson in order to gain new knowledge.

6. Creativity. Non-standard methods of conducting classes, the use of music, multimedia materials, interesting tasks are the calling card of a good teacher.

7. Education or internships abroad. If a teacher visited England or America, communicated with locals for a long time, studied on an exchange or did an internship, he gained professional skills in spoken language, which is very important for students.

The main qualities of a qualified foreign language teacher:

- creative approach to the organization of classes;
- easy-going;
- maximum spoken English;

- lack of excessive strictness;
- high level of language proficiency;
- work experience or internship abroad;
- clear pronunciation;
- the ability to motivate the student.

Conclusions. The specificity of the professional activity of a foreign language teacher is in the fact that the teacher is obliged to solve not only a whole range of professional, educational, cultural, educational, research and project tasks. The readiness of the teacher to effectively build the process of teaching a foreign language, to form an adequate picture of the world for students in the modern situation, should be based on the principles of integrating the personality into world and national culture, that is, on the ability to intercultural communication, taking into account the acquired qualities. The pedagogical specialty requires a significant amount of professional knowledge, as well as professional skills and abilities of teaching activities. The presence of formed professional competencies is of particular importance for foreign language teachers. Formation of professional competencies of teachers is carried out in the process of teaching them the disciplines of subject training at the University.

References:

1. Binytska K., Buchkivska G., Kokieli A. Requirements for system of professional competencies of English teacher in EU countries. *Continuing Professional Education Theory and Practice. Series: Pedagogical Sciences*. 2020. 2 (63). P. 85–90. DOI: 10.28925/1609-8595.2020.2.122
2. Bloomberg BNA. Bloomberg Next. Building tomorrow's talent: collaboration can close emerging skills gap. Arlington, Virginia: Bloomberg BNA, 2018. Retrieved from https://www.bna.com/uploadedFiles/BNA_V2/Micro_Sites/2018/Future_of_Work/Workday%20Bloomberg%20Build-Tomorrow-Talent_FINAL.pdf (accessed: 1 July, 2022).
3. Esselink B. *A Practical Guide to Localization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000. 488 p.
4. Бухкало С. І., Агейчева А. О., Агейчева О. О., Бабаш Л. В., Пшичка Н. Г. Методичні аспекти реформування дистанційного навчання в системі вищої освіти. *Вісник НТУ «ХПІ»*. Харків: НТУ «ХПІ», 2020. № 5 (1359). С. 3–10. DOI: 10.20998/2220-4784.2020.05.01
5. Bukhhalo S. I., Ageicheva A. O., Moskalenko M. V., Vypovska A. E. ICT usage implementation in startup projects translation. *Вісник Національного технічного університету «ХПІ». Серія: Інноваційні дослідження у наукових роботах студентів*. 2021. № 1.
6. TESOL International Association. Standards for the Recognition of Initial TESOL Program in P-12 ESL Teacher Education.
7. Root E. Staging scenes of co-cultural communication: Acting out aspects of marginalized and dominant identities. *Communication Teacher*. 2018. № 32 (1). P. 13–18.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-304-3-13>

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ольга ЧАЙКОВСЬКА

кандидат філологічних наук, доцент

Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»

olgachaikovskaya@ukr.net

Вступ. Діджиталізація (цифровізація) в глобальному плані – це концепція економічної діяльності, заснована на цифрових технологіях, впроваджених в різні сфери життя і виробництва. Цифровізація – це незворотний процес ХХІ століття, який охопив більшість розвинених країн. Перші прояви цифровізації були зафіксовані в економіці, а зараз ми можемо спостерігати прояв діджиталізації практично у всіх сферах суспільного життя. Це пояснюється тим, що впровадження цифрових технологій відбувається швидше, ніж введення будь-яких інших інноваційних розробок в суспільне життя. Лише за два десятиліття цифровим технологіям вдалося охопити близько 50 відсотків населення країн, що розвиваються, і трансформувати їх.

Першочерговим завданням впровадження новітніх технологій і цифровізації суспільства, у своєму ідеальному варіанті, є поліпшення якості життя людей та скорочення соціальної і фінансової нерівності серед населення. Адже в інформаційному суспільстві процес цифровізації покликаний надати доступ до надійних джерел інформації, оптимізувати рутинну роботу, забезпечити високий рівень автоматизації та обробки інформації у виробничій та соціальній сферах [22].

Рушійною силою розвитку суспільства має бути виробництво інформаційного, а не матеріального продукту. Цифрове суспільство відрізняється від попередніх тим, що головним фактором в ньому є не матеріальні, а ідеальні чинники – знання та інформація. Відмінними рисами такого суспільства є:

- підвищення ролі інформації в суспільстві;
- збільшення частки інформаційних комунікацій, продуктів і послуг у житті людей;
- створення глобального інформаційного простору.

З метою досягнення якісних перетворень у галузі освіти постає необхідність тотальної цифровізації, цифрової трансформації, що передбачає впровадження нової освітньої парадигми, побудови навчального процесу у кросплатформовому форматі з упровадженням новітніх методик, метою яких є спрямованість на результат – формування ключових компетентностей [22].

Питання цифровізації освіти, її перспективи та обмеження протягом останнього десятиліття знаходяться у полі зору вчених та педагогів. Вивченням освітньої політики України у сфері інформатизації освіти займалися В. І. Бобрицька, С. М. Процька [17], В. Ю. Биков [15], М. І. Жалдак [21], Н. В. Морзе, Є. М. Смирнова-Трибульська, М. А. Бойко, О. П. Буйницька, С. В. Василенко, І. П. Воротникова, Д. Настас [31], О. М. Спіріна, Ю. Г. Носенко, А. В. Яцишина [7], А. Г. Гуралюк [19], О. Матвієнко, М. Цивін [26], О. Кіндратець [23], О. Кузьмінська, Т. Нанаєва [10] та ін.

Засади формування і розвитку хмарно-орієнтованого навчально-наукового середовища закладу вищої педагогічної освіти та ІКТ структура ВНЗ розглядаються в роботах В. Ю. Бикова, А. М. Гуржій, М. П. Шишкіної, М. В. Попель [14; 35], Ю. О. Жука [22], О. В. Співаковського, М. О. Вінника, Ю. Г. Тарасіча [34], М. В. Моїсеєнко, Н. В. Моїсеєнко, С. О. Семеріков, В. Ю. Биков, Ю. В. Горошко, М. І. Жалдака, Н. В. Морзе [28].

Дослідження М. П. Шишкіної, О. М. Спіріної, Ю. Г. Запорожченко [37] присвячені стандартизації вимог та оцінюванню якості ІКТ у навчальному процесі.

Питаннями оцінювання якості електронних засобів і ресурсів навчального призначення та особливостями їх створення займалися такі науковці, як М. І. Жалдак, Т. І. Коваль, А. Ф. Манако, Н. В. Морзе, О. Г. Глазунова [27], А. М. Гуржій [19], В. В. Лапінський [20], Н. В. Бахмат [2].

Моніторингу якості навчання засобами ІКТ присвячені роботи В. Ю. Бикова, Ю. О. Жук, Ю. М. Богачкова, Н. В. Морзе, Н. П. Вембера, М. А. Бойко [27].

ІКТ у фаховій підготовці присвячено праці О. М. Кушніренко [25], О. М. Спіріна, Ю. Г. Носенко, А. В. Яцишина [38], Ю. В. Триуса [35], М. П. Шишкіна, М. В. Попель [34], В. І. Бобрицької, С. М. Процької [17], І. І. Гуменюк [9], А. О. Роляк [11], О. В. Чайковської [3; 4; 5], М. Іконнікової [4], Н. А. Попель [9], О. І. Кунцьо [9].

Вплив ІКТ для розвитку інформаційної культури особистості в освіті досліджено В. Ю. Степановим [32] та О. Базелюк [13]. Особливості цифрової культури молоді з обмеженими можливостями вивчено А. В. Яцишиним, Ю. Г. Носенко [36].

У даній статті робиться спроба систематизувати і узагальнити інформацію щодо переваг і недоліків цифровізації закладів вищої освіти, визначити особливості цифровізації іншомовної освіти та запропонувати шляхи подолання потенційних загроз, пов'язаних з даним явищем.

Основними напрямками цифровізації освіти є:

1) створення освітянських ресурсів і цифрових платформ з підтримкою інтерактивного та мультимедійного контенту для загального доступу закладів освіти та здобувачів освіти, зокрема інструментів автоматизації головних процесів роботи навчальних закладів;

2) розроблення та впровадження інноваційних комп'ютерних, мультимедійних та комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання та обладнання для створення цифрового навчального середовища (мультимедійні класи, лабораторії науково-дослідних STEM – центри, інклюзивні класи та класи змішаного навчання);

3) організація широкосмугового доступу до Інтернету учасників освітнього процесу;

4) розвиток дистанційної форми освіти з використанням когнітивних та мультимедійних технологій [32].

У більшості освітніх закладів України вже реалізовано наступні пункти:

- перехід на електронний документообіг;
- використання у навчальному процесі е-підручників та освітніх онлайн-ресурсів;
- надання здобувачам освіти та батькам доступу до оцифрованих навчальних планів, матеріалів уроків, а також розкладу та оцінок у е-щоденнику;
- створення факультативів у форматі змішаного навчання з таких предметів, як цифровий маркетинг, кібербезпека, підприємництво тощо;
- започаткування креативних спеціальностей зі списку «цифрових професій» у ЗВО державної форми власності.

Переваги цифровізації освіти

Серед переваг цифровізації освіти науковці відзначають:

1) цифровізація освіти дозволяє враховувати особливості сучасної молоді, яка належить до «цифрової генерації». Персоналізоване навчання передбачає вибір власної програми навчання, а також охоплення різноманітної аудиторії, враховуючи вікові і фізіологічні особливості учасників освітнього процесу;

2) безперервність навчання – можливість навчатися в будь-який момент за індивідуальним графіком;

3) доступність – відкритість освітніх ресурсів для масового залучення усіх верств населення до освітнього процесу;

4) інноваційність – застосування нових інформаційно-комунікаційних засобів навчання для створення якісного освітнього середовища з метою формування та розвитку навичок не тільки з фахових галузей, але й набуття навичок комп'ютерної грамотності;

5) розвиток вмінь самостійно здійснювати пошук, відбір та аналіз необхідної інформації;

6) мотивація до самоосвіти та саморозвитку (студенти, які навчаються за допомогою цифрових інструментів та технологій, стають більш залученими до цього методу та більше зацікавлені у розвитку своєї бази знань);

7) формування мобільності особистості, умінь швидко адаптуватися до умов, що стрімко змінюються;

8) забезпечення співпраці та інтеграції;

9) навчання у найбільш зручних умовах – комфортному темпі, але з оптимальним використанням часу;

10) економічність – надання якісного навчання з мінімальними фінансовими витратами та витратами на енергоресурси.

Недоліки цифровізації освіти

При переході до цифрової освіти існує високий ризик того, що якість освіти може знизитися. Існує ціла низка загроз, які потрібно, по можливості, у той чи інший спосіб усувати.

Відсутність належного фінансування. Зниження якості навчального процесу може бути пов'язана зокрема із фінансовою стороною, оскільки університети мають обмежені можливості для придбання віртуальних лабораторій, закупівлі дорогого обладнання, програмного забезпечення та спеціальних тренажерів для формування ряду компетенцій. Для ефективної роботи в цих системах необхідна технічна підтримка (як при підготовці електронних навчально-методичних матеріалів, так і при використанні Інтернет-ресурсів). У зв'язку з цим виникає потреба у фахівцях або навіть в окремих структурних підрозділах в університеті, які б надавали таку підтримку.

Зростання навантаження викладача в умовах цифровізації освіти. Проведення лекції чи практичного заняття в онлайн форматі, насправді, займає дуже багато часу. На відміну від традиційного курсу, потрібно витратити багато часу на підготовку електронних матеріалів, підбір технологій, за допомогою яких буде відбуватися вивчення нового матеріалу, його закріплення та перевірка засвоєного. Викладач має продумати, яким чином буде відбуватися спілкування і які засоби краще застосувати упродовж певної частини заняття. Ідентична ситуація виникає із створенням електронного навчального курсу, до прикладу, у системі MOODLE. По-перше, створення якісного контенту – це не лише довготривалий процес, але й надзвичайно відповідальна справа. Адже матеріали можуть бути доступні користувачам по всьому світу.

Некомпетентність деяких педагогів щодо організації дистанційної освіти з використанням нових інформаційно-комунікаційних технологій. Недостатній рівень цифрової грамотності серед викладачів може мати в подальшому невітні наслідки для вищої освіти. Необхідність удосконалення підготовки педагога, спрямованої на розробку змісту компонентів педагогічної діяльності на основі використання Інтернет-сервісів, є надзвичайно актуальною в умовах сучасного інформаційного суспільства. Тільки у такий спосіб вдасться отримати максимально високий результат від впровадження дистанційного навчання.

За ідеальним сценарієм цифровізація освіти покликана формувати якісні навички і вміння у професійній галузі. В протилежному випадку, технічна освіта, приміром, ризикує набути споглядального характеру. Цифровізація має особливе значення в тих галузях діяльності, які сьогодні вважаються високотехнічними і не можуть функціонувати без цифрових комунікацій. Отже, при підготовці майбутніх фахівців за технічними спеціальностями необхідно створити таке середовище, яке буде відповідати «справжнім» професійним умовам праці. Сама суть технічних спеціальностей полягає в тому, що студент може аналізувати, виявляти дефекти, проектувати і спостерігати за роботою складних механізованих систем. На жаль, заклади вищої освіти не завжди мають можливість дати

студентам шанс познайомитися з реальними виробничими потужностями в дії. Навіть якщо така можливість виникає, студент не може зазирнути всередину кожного механізму, вивчити його в поперечному перерізі, розглянути всі системи в ізольованому режимі. Проте ці процеси можуть бути оптимально побудовані у вигляді цифрової віртуальної моделі.

Як бачимо, цифрова компетентність виступає запорукою конкурентоспроможності фахівця будь-якої галузі, невід'ємним атрибутом експерта у своїй галузі, який працює в динамічних умовах глобального цифрового середовища. Викладач може залишатися професіоналом, за умови постійного самовдосконалення і підвищення кваліфікації. Саме вдосконалюючи свої цифрові навички і вміння викладач зможе:

- Зміцнити свій авторитет викладача (викладач, який може створити аналог деталей техніки у 3D-форматі не може не викликати захоплення збоку студентів).
- Дотримуватися принципу професійної спрямованості у навчанні і надавати якісні освітні послуги.
- Заявити про свою конкурентоспроможність як фахівця поза межами свого закладу освіти (не секрет, що комерційні заклади освіти запрошують до викладання найкращих викладачів-практиків).
- Зміцнити статус університетського диплому. Кожен викладач закладу освіти несе персональну відповідальність за надання якісних освітніх послуг. У тому числі, для того, щоб не допустити ситуацію, коли сертифікати онлайн-курсів цінуються у роботодавців на рівні університетського диплому.

Потрібно бути готовим до того, що електронні курси з дисципліни потребують щорічного оновлення. За 3–4 роки деякі дисципліни стають неактуальними, натомість з'являються нові, які також потребують «цифрового» супроводу. Постійний розвиток, самоосвіта та самовдосконалення викладача в сучасній освіті мають першочергове значення.

Складність організації спільних видів діяльності з метою комунікації та обміну досвідом. При дистанційній освіті втрачається можливість живого спілкування і взаємодії як між самими здобувачами вищої освіти, так і між учасниками освітнього процесу (викладачем і студентом). Оскільки людина – це істота соціальна, йому просто необхідно живе спілкування для всебічного розвитку особистості. Перш за все, змінюється сама освітня ситуація: замість традиційної взаємодії віч-на-віч і студенти, і викладачі стають непомітними один для одного. При цьому комунікація між викладачем і студентами та зворотний зв'язок будуються по-іншому. Для викладача важливо визначити інтереси і потенціал студентів для оволодіння навчальною дисципліною, знайти адекватні форми контролю за засвоєнням навчального матеріалу. Студенту, у свою чергу, важливо бачити ставлення і оцінку викладача та одногрупників його поведінки, вчинків та результати його роботи. У традиційній освітній ситуації візуалізується взаємний зворотний зв'язок. За допомогою міміки, жестів, додаткових питань і зауважень можна зрозуміти і оцінити реакцію як на дії викладача, так і на дії студентів. В контексті онлайн-навчання потрібні адекватні замітники природних реакцій, які можуть імітувати взаємодію віч-на-віч. В даному випадку інструменти відео-конференції зможуть частково компенсувати проблему очного спілкування.

Відсутність належного контролю за залученням студентів під час занять та оцінюванням їхньої роботи. З переходом у формат дистанційного навчання автоматично виникло питання моніторингу активності студентів під час практичних занять. Як показує досвід, часто через низьку пропускну спроможність каналу зв'язку доводиться відключати веб-камери для поліпшення якості з'єднання. Це негативно впливає на робочу атмосферу: студенти відволікаються, не слідкують за ходом заняття та займаються своїми справами. Ідеальний варіант заняття у дистанційному форматі передбачає жваве спілкування викладача як у відео режимі, так і в чаті. Відповідно, порушення спілкування у синхронному режимі негативно впливає на спілкування у чаті.

Зростання плагіату та академічної недоброчесності. В основі феномену академічної недоброчесності лежить умисне порушення загальноприйнятих моральних і правових норм. Під час дистанційного навчання розповсюдженими видами академічної недоброчесності є проходження процедур контролю знань підставними особами замість здобувачів вищої освіти; здавання або репрезентація різними особами робіт з однаковим змістом як результату навчальної чи наукової діяльності, а також придбання звітів, рефератів, контрольних, курсових, дипломних та магістерських робіт, есе, статей в інших осіб чи організацій з наступним поданням як власних результатів навчальної та наукової діяльності. Викладачі можуть і мають впливати на розповсюдження академічного шахрайства, використовуючи різні елементи освітнього дизайну, які ускладнюють шахрайство та плагіат. Серед засобів запобігання недобросовісності найбільш адекватними, на нашу думку, виступають:

- дозвіл на використання матеріалів на іспитах;
- рандомне розміщення студентів;
- пояснення викладачем очікувань від сумлінної поведінки студентів;
- моніторинг академічного шахрайства;
- покарання у разі виявлення порушень.

«Стрес технологічних змін» та професійне вигорання у викладачів. «Стрес технологічних змін», особливо в умовах екстреного впровадження дистанційного навчання, виявляється у всіх учасників освітнього процесу, і, передусім, у педагогів. Діяльність викладача у новому форматі навчання пов'язана з великими інтелектуальними витратами, вимагає постійного професійного розвитку, що призводить до збільшення розумового навантаження, психологічного напруження, і, як наслідок, до погіршення емоційного і фізичного стану. Процеси цифровізації освіти потребують пильної уваги, насамперед, до соціально-психологічних аспектів, питань інформаційно-психологічної безпеки учасників навчального процесу й подальшого розроблення теорії та практики «цифрової гуманістичної педагогіки» в найширшому її розумінні [25]. Сучасний педагог гостро потребує підтримки, а пошук найбільш доцільних стратегій подолання стресових переживань у професійній діяльності педагога є актуальним напрямком досліджень. Хобі та фізична активність зможуть допомогти подолати труднощі, пов'язані з роботою, адже фізична активність є однією з найбільш ефективних емоційно-орієнтованих стратегій боротьби зі стресом та професійним вигоранням. Крім того, зміна діяльності, зосередження на інших видах роботи впродовж навчального року сприятимуть відновленню стабільного емоційного стану викладача.

Погіршення стану здоров'я учасників освітнього процесу. В останні десятиліття викладацька спільнота констатує зниження освітнього та інтелектуального рівня студентів. Студенти перестали читати, розуміти та запам'ятовувати інформацію, спостерігається погіршення довгострокової пам'яті, зникає пізнавальний інтерес. Вищезгадані порушення – це наслідки впровадження цифрових технологій, завдяки яким спрощується пошук інформації і є можливість отримати вже готові відповіді на питання, не докладаючи жодних зусиль. Цифровізація освіти може стати причиною погіршення стану здоров'я як викладачів, так і здобувачів вищої освіти. Тривале перебування в Інтернеті призводить до розвитку залежності, яка нічим не відрізняється від наркотичної. Електромагнітне опромінення, онкологічні захворювання, проблеми з хребтом та зором, психологічні розлади та ігрова залежність – це лише короткий перелік негативних наслідків, які може спричинити цифровізація освіти.

Цифровізація іншомовної освіти

В основі сучасної освіти лежать науково-теоретичні концепції, які відображають основні риси дійсності. До них відносяться особистісно-орієнтоване навчання, індивідуалізація і диференціація навчальної діяльності, формування мотивації до навчання, саморозвиток здобувачів освіти тощо. Ці концептуальні ідеї освіти успішно реалізуються в сучасному інформаційно-освітньому середовищі, що забезпечує організацію навчального

процесу за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій як очної, так і дистанційної форми навчання.

Роль іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації помітно зростає в сучасних умовах соціально-економічного і політичного розвитку України. Однак, безсистемне, нерегульоване використання сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі виявляє проблему педагогічного характеру: відсутність у педагогів загального розуміння того, які дидактичні та психолого-педагогічні завдання можна вирішити за допомогою нових технологій.

Підвищена увага і затребуваність цифровізації саме у контексті вивчення іноземних мов пояснюється власне специфікою дисципліни. Цифровізація іншомовного матеріалу має на меті оптимізацію навчання за рахунок використання різних форм подачі інформації (анімація, презентація, відео, звук), можливості вибору режиму засвоєння запропонованого матеріалу (лекція, практична або самостійна робота) з подальшим зіставленням іншомовних та україномовних семантичних значень, термінологічного апарату і способів вирішення профільних питань.

Іноземна мова – чи не єдиний предмет серед загальноосвітніх, де навчають не основам науки, не знанням про навколишній світ, а практичним навичкам мовленнєвої діяльності. Специфіка предмета «Іноземна мова» досить добре співвідноситься із особливостями дистанційного навчання: дистанційна взаємодія всіх учасників освітнього процесу та відносно великий обсяг самостійної роботи, інтерактивність, відбір та структурування навчального матеріалу (автентичні тексти), педагогічні технології тощо.

Для ефективного впровадження дистанційного викладання іноземної мови необхідно дотримуватися принципів, які б уможливили якісне викладання іноземної мови у ЗВО. Принцип системності полягає у структуризації організаційних та методичних процесів. Якісна реалізація принципу системності уможливіє злагоджену роботу усіх її складових. В результаті, дистанційне викладання іноземної мови характеризується високою ефективністю. За умови правильно вибудованій траєкторії вивчення тої чи іншої теми викладач має чітко визначені цілі, дотримується певного плану і методів навчання.

Заняття з іноземної мови у дистанційному форматі мають проводитися відповідно до Силабусу з дисципліни, з урахуванням загальних і професійних компетентностей, а також програмних результатів навчання. При плануванні роботи в дистанційному форматі враховуються також особливості контингенту здобувачів освіти такі, як вік, рівень мовної підготовки, спеціальність, за якою здобувають освіту тощо.

Принцип інтерактивності під час вивчення іноземної мови у дистанційному форматі реалізується шляхом роботи у групах за допомогою різних онлайн-сервісів. Так, приміром, Google Jamboard відповідає усім критеріям інтерактивного навчання: допомагає розвивати комунікативні та мовні навички, забезпечує доступ для обміну інформацією та зворотній зв'язок. Використання наведених нижче сервісів сприятиме розвитку різних форм мережевої взаємодії усіх учасників освітнього процесу:

Mentimeter (сервіс для створення інтерактивних презентацій, опитувань, голосування в режимі реального часу, що дозволяє отримувати миттєвий зворотний зв'язок від аудиторії).

Nearpod (сервіс здійснює моніторинг активності та успішності учасників сесії).

Plickers (додаток, що дозволяє миттєво оцінити відповіді усієї групи і спростити збір статистики. Він працює з використанням QR-кодів. Плікери використовуються викладачем на планшеті або смартфоні, у зв'язці з ноутбуком. За допомогою камери планшета (телефону) педагог сканує картки з QR-кодами).

Study Stack (даний сервіс дозволяє не тільки використовувати готові картки із завданнями, а й створювати власні кросворди, вікторини, тести, таблиці, ігри зі словами. Інструменти, запропоновані сайтом, можуть використовуватися як на заняттях, так і в самостійній роботі з метою формування мовних і навчально-пізнавальних

компетентностей. Їх використання підвищує мотивацію студентів до вивчення нових лексичних одиниць і формування навичок самоконтролю.

GoAnimate, ToonDo (сервіси дозволяють вдосконалювати навички діалогічного мовлення, реалізуючи комунікативні ситуації відповідно до комунікативних завдань і видами міжособистісного спілкування. Варіанти використання: модель для складання власного діалогу та діалогу з відсутніми фразами для відтворення, рольові ігри, створення власних візуальних і анімованих діалогів).

Kubbu (сервіс допомагає створювати інтерактивні завдання (кросворди, тести, завдання на відповідність і порівняння) з метою оптимізації навчального процесу. Можливість створення індивідуальних і групових акаунтів дозволяє здійснювати багаторівневе навчання, а також реалізовувати принципи особистісно-орієнтованого навчання).

LearningApps.org (у додатку, представленому на цьому сайті, є функція створення авторських завдань на зіставлення; множинний вибір; заповнення пропусків у вигляді відео фрагментів та мультимедійного контенту, встановлення хронології подій та правильного порядку).

Оскільки кожна дисципліна має свою специфіку та особливості, і ризики впровадження дистанційного формату навчання потрібно аналізувати у контексті кожної окремо взятої дисципліни. Спробуємо виокремити проблеми академічного, адміністративного та технологічного характеру, які можуть виникнути під час дистанційного викладання іноземної мови та запропонувати шляхи їх вирішення. Відбір показників здійснено на основі опитування науково-педагогічних працівників кафедри іноземних мов і здобувачів вищої освіти ННІЗДО (навчально-наукового інституту заочної і дистанційної освіти) Закладу вищої освіти «Подільський державний університет».

Таблиця 1

Цифрові виклики для професорсько-викладацького складу ЗВО

№	Академічні виклики для професорсько-викладацького складу:
1	Брак часу, необхідного для розробки контенту електронного навчання.
2	Відсутність необхідного часу для підготовки онлайн-іспитів/завдань.
3	Недостатня обізнаність щодо шляхів інтеграції програмного забезпечення у навчання.
4	Списування, плагіат та академічна недоброчесність.
5	Погіршення стану здоров'я.
	Технологічні виклики для професорсько-викладацького складу:
1	Відсутність технологій/програмного забезпечення, необхідних для доступу вдома.
2	Відсутність технологічної освіти, курси з програмування складні і довготривалі.
3	Програмне забезпечення електронного навчання занадто складне у використанні.
	Адміністративні виклики для професорсько-викладацького складу:
1	Проблеми з доступом до Інтернету.
2	Зміна ролі викладача в навчальному процесі.
3	Неадекватні ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології), структура і наповнення електронного курсу.

Таблиця 2

Цифрові виклики для здобувачів вищої освіти ЗВО

№	Академічні виклики для здобувачів вищої освіти:
1	Відсутність взаємодії між студентами та викладацьким складом.
2	Неможливість застосування теоретичних знань на практиці.
3	Інформаційне перевантаження (когнітивне перевантаження).
4	Брак самодисципліни та організованості для роботи в MOODLE.
	Адміністративні виклики для здобувачів вищої освіти:
1	Проблеми з доступом до Інтернету.
2	Неадекватні ІКТ, структура та контент електронного курсу.
	Технологічні виклики для здобувачів вищої освіти:
1	Відсутність технологій/програмного забезпечення, необхідних для доступу вдома.
2	Недоступність аудіо/відео матеріалів, PDF, PowerPoint.
3	Відсутність технічної підтримки/порад.
4	Програмне забезпечення електронного навчання занадто складне для використання.

З метою зниження ризиків, які стоять на шляху успішної цифровізації іншомовної освіти у закладах вищої освіти варто звернути увагу саме на ті проблеми, які легше усунути. Ефективність навчання в умовах цифровізації напряду залежить від професійності та цифрової грамотності викладача іноземної мови, професіограма якого зазнала суттєвих змін у зв'язку зі складовими професійної компетентності при розробці електронних курсів, впровадженні дистанційного та онлайн-навчання. Головна мета підвищення кваліфікації – надати викладачам найширший спектр можливих форм проведення лекцій, семінарів, проведення іспитів, навчальних завдань, підходів до структурування змісту навчальних дисциплін, показати тенденції та найкращі практики європейського і глобального освітнього простору. Важливо також зважати на наукові дослідження ефективних форм навчання.

Варто зазначити, що в кожному закладі вищої освіти є викладачі-новатори, які готові до самовдосконалення та навчання. Однак, мусимо констатувати, що в багатьох університетах є викладачі, які готові змінюватися, але їх хтось має надихнути на це. Нажаль, існує відсоток НПП, які не хочуть самовдосконалюватись взагалі. Це пояснюється багатьма факторами, і, можливо, одним з найважливіших є те, що професія викладача не престижна. Щодо другої групи (це, здебільшого, нерішучі викладачі), то зробити їх більш рішучими може спілкування з проактивними викладачами і підтримка адміністрації університету. Складнішою проблемою є третя група. Тут потрібні серйозні системні зміни на державному рівні.

Проходженню курсів підвищення кваліфікації викладачами з питань впровадження цифровізації освіти заважає брак часу на цифрову самоосвіту, який пояснюється, у тому числі, необхідністю виконувати інші обов'язкові види роботи (методичну та організаційно-виховну) та страх перед створенням електронних курсів з дисципліни в цифровому освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Крім оволодіння стандартними сучасними цифровими освітніми інструментами (GOOGLE, ZOOM) та основами створення електронного навчально-методичного комплексу в системі MOODLE викладачу необхідно грамотно і доступно викласти навчальний матеріал, сформулювати банк питань і створити тести для перевірки

засвоєного матеріалу, розподілити бали на виконання тестових завдань різного типу відповідно до розподілу балів у робочій програмі.

З метою надання якісних освітніх послуг у Закладі вищої освіти «Подільський державний університет» з початком дистанційного навчання під час пандемії COVID-19 створено цикл відеоуроків, присвячених роботі у системі MOODLE. Крім того, 25 липня 2022 року для освітян закладів дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти було розпочато дистанційне навчання за програмою «Цифрові інструменти Google для освіти» від МОН і Google Україна. Програма передбачала 12 ідентичних циклів безкоштовних освітніх курсів і тренінгів, кожен з яких розпочинав роботу щомісяця з липня 2022 до червня 2023 року. Курс складався з 5 модулів (30 годин – 1 кредит ECTS). Кожен модуль містив відеолекції, практичні завдання і підсумковий тест. Учасники отримали завдання в захищеному віртуальному просторі Google Класів. До кожної теми було прикріплено запис лекції, а також проводилася додаткова консультація в Google Meet, під час якої кожен учасник мав можливість задати запитання тренеру та продемонструвати екран для вирішення проблемної ситуації. Варто зазначити, що викладання за програмою «Цифрові інструменти Google для освіти» буде здійснюватися послідовно:

- базовий рівень – для учасників, які прагнуть навчитися працювати з мобільними пристроями;
- середній рівень – для учасників, які прагнуть розібратися з установленим вебпереглядачем Google Chrome;
- поглиблений рівень – для учасників, які прагнуть навчитися працювати з ноутбуками Chromebook.

Усі учасники програми мали змогу отримати сертифікати за умови складання підсумкового тесту. Важливо, що заклади освіти, педагогічні колективи яких успішно завершили навчання за програмою з показником вище 50 % від загальної кількості працівників, протягом року мали можливість отримати спеціальний статус «Заклад освіти – учасник програми Google for Education».

Студію онлайн-освіти EdEra за підтримки компаній Google Україна, Microsoft Ukraine, Академія ДТЕК, Лабораторія інноваційного розвитку ПРООН в Україні, CISCO, CFC Consulting, Освіторія, Global Teacher Prize створено освітні серіали на національній онлайн-платформі «Дія» для розвитку цифрової грамотності освітян. При розробці курсів розробники спирались на загальноєвропейські стандарти викладання та оцінки цифрової компетентності. Зокрема, курс із базової цифрової грамотності спирається на Рамку цифрової компетентності для громадян DigComp. В основі курсу із цифрової грамотності для вчителів – Європейська рамка цифрових компетенцій для освітян DigComp Edu. Окрім освітніх серіалів з цифрової грамотності платформа містить подкасти, рейтинги зареєстрованих учасників, корисні посилання та довідник. Після проходження навчання учасники зможуть ефективно та безпечно використовувати сучасні цифрові технології в роботі та навчанні, в професійному та особистісному розвитку. Таким чином, можна буде запобігти одній з серйозних проблем цифровізація освіти, яка полягає у різкому падінні якості освіти, викликаному недостатньою кваліфікацією педагогів в області інформаційних технологій (особливо вчителів старшого покоління).

Впровадження студентоцентрованого підходу до навчання означає відповідальність за чітке визначення навчальних результатів програм, підвищення кваліфікації викладачів, створення спільної інформаційної інфраструктури, створення для викладачів можливостей працювати в невеликих навчальних групах. Відповідальність же викладача полягає у залученні студентів до рефлексії над змістом курсу, забезпеченні вибору між формами занять і завдань, у врахуванні попередньої підготовки і рівня знань, наданні можливості студентам оцінювати результати одне одного. Враховуючи специфіку дисципліни викладач іноземної мови має бути

обізнаний із комунікаційними обмеженнями, які виникають під час проведення навчання в дистанційному форматі. Комунікаційні обмеження можна поділити на:

- певна ізольованість студента у віртуальній академічній групі;
- обмеження, що перешкоджають розвитку групової комунікації, групової єдності;
- технічні засоби групової комунікаційної діяльності викладача і студента створюють штучний і неповноцінний, у традиційному розумінні, комунікативний простір;
- невміння точно і зрозуміло висловлювати свої думки, особливо в чатах і коротких повідомленнях;
- труднощі короткого формулювання та стислого аргументування своєї позиції під час навчального процесу, особливо у чатах та відео-конференціях.

Попри численні переваги системи дистанційної освіти, існують два дуже важливих для викладання іноземної мови показники: спілкування і зворотний зв'язок. Пояснюється це тим фактом, що більшість платформ створювалися, у першу чергу, з метою самоосвіти слухачів, а вже потім з метою навчання.

Такий однобічний підхід до викладання іноземної мови без діалогу між викладачем і студентом не дає можливості повноцінно засвоїти матеріал, обмінятися думками і перевірити засвоєне, принаймні, у розрізі «говоріння». Вирішення цієї проблеми ми бачимо у поєднанні синхронних і асинхронних засобах комунікації.

На рис. 1 зображено синхронні і асинхронні засоби комунікації в умовах дистанційного навчання. Розвиток інформаційних технологій, необхідність більшої гнучкості освіти, якості та безпеки даних вимагають нових підходів. Відео – і голосові конференції, а також сукупність асинхронних засобів комунікації сприяють налагодженню міжособистісного діалогу безпосередньо один з одним, з можливістю публічного обговорення і залучення до обговорення будь-якого з учасників процесу.

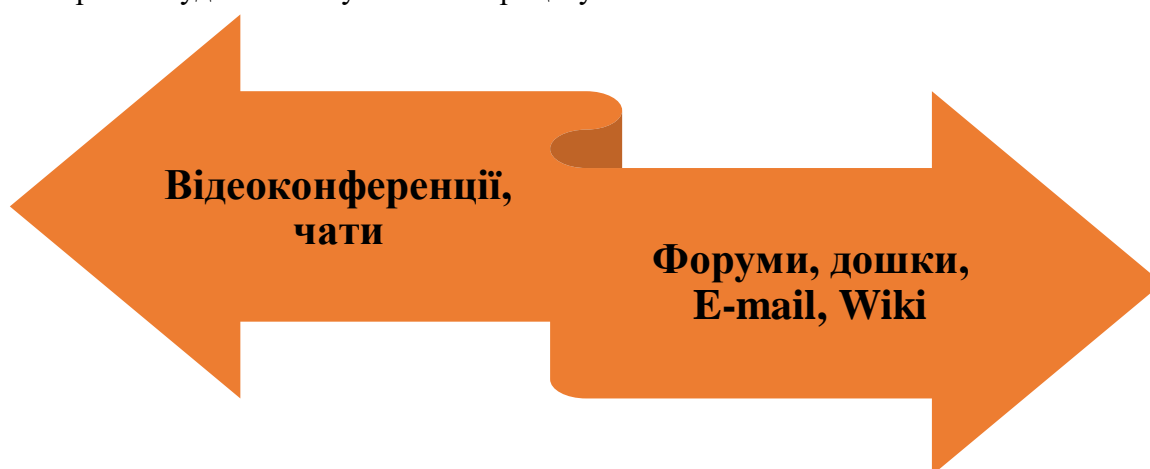


Рис. 1. Синхронні та асинхронні засоби комунікації в умовах он-лайн навчання

Викладання іноземної мови за допомогою комп'ютерних технологій постійно зазнає змін у зв'язку з технологічними нововведеннями, які кидають виклик усталеним традиційним уявленням про те, як викладання і вивчення іноземних мов має здійснюватися. Змінилися і загальні цілі викладання іноземних мов. Загальноєвропейська система відліку мов підкреслює важливість «багатомовності та мультикультурної компетентності» та закликає викладачів розвивати здатність своїх учнів застосовувати свої мовні та комунікативні компетенції в різноманітних мовних та комунікативних ситуаціях.

Попри стрімкий розвиток, дистанційне навчання все ще знаходиться на ранніх етапах свого формування. Викладачам потрібен час для того, щоб вивчити особливості тієї чи іншої платформи, інструменти, які можна використати під час практичних занять. Більше того, викладачі потребують більшого розуміння того, як студенти сприймають та реагують

на елементи дистанційного навчання (оскільки сприйняття та ставлення студентів мають вирішальне значення для мотивації та навчання), а також як найбільш ефективно застосовувати цей формат навчання для підвищення якості освіти.

Аналіз результатів поточного та підсумкового тестового контролю засвідчив зростання кількості випадків академічного шахрайства у вигляді плагіату, обману або складання іспиту іншою особою. Серед заходів, які б запобігали цим явищам, варто відзначити кодування тестів, обмеження у спробах і часі, одночасне відкриття і закриття тестів поточного контролю та підсумкових тестів для декількох груп, а також постійне оновлення тестових завдань. Крім того, з метою запобігання плагіату варто вжити заходів, що дозволяли б розвивати аналітичні та дедуктивні здібності і сприяти розвитку мислення слухачів:

- використання системи «Антиплагіат» для перевірки есе, рефератів, творчих робіт;
- самоперевірка студентами виконаних робіт системою «Антиплагіат»;
- запровадження системи заохочення за самостійне мислення у вигляді бонусних балів;
- розробка алгоритмів виконання завдань, що передбачають строгий покроковий;
- обмеження довжини тексту (наприклад, при описі сутності психофізіологічних методів слухач повинен триматися в межах обсягу 70–80 слів);
- завдання на спрощений переказ текстів загального або професійного спрямування («своїми словами»);
- розробка чітких критеріїв, на підставі яких може бути знижений бал з максимального балу.

Проблема браку часу на створення навчального цифрового контенту має вирішуватися на рівні адміністрації закладу вищої освіти шляхом зміни пріоритетів у підходах до оцінювання НПП освітньої установи: збільшення годин на підвищення кваліфікації з цифровізації та розробку електронних навчальних курсів.

Обмежені можливості платформи MOODLE не дозволяють викладачу досягти бажаного рівня мотивації студентів, пробудити і підтримати інтерес до занять. Система MOODLE лише частково задовольняє вимоги здобувачів вищої освіти щодо активної взаємодії учасників освітнього процесу шляхом спілкування у чатах та форумах. Таким чином, перед викладачем постає проблема підвищення мотивації учнів, вибудовування такої взаємодії з навчальною групою, яке сприяло б активізації ефективної і продуктивної роботи студентів, створенню комфортного психологічного клімату в групі. Допомогти вирішити цю проблему зможуть платформи, які уможливають організацію семінарів, консультацій, складання іспитів/заліків, контролю студентів в заліках/екзаменах (ZOOM, GOOGLE MEET, SKYPE). Крім того, демонстрація презентацій доповідей з перемиканням слайдів і одночасною постановкою усного мовлення створює ілюзію очного перебування учня в класі, але при цьому не створює психологічного дискомфорту – «затискання», збентеження. Робота в парах, групах на платформах також є продуктивною. Вона стимулює мовленнєву активність, а саме говоріння, яке є однією з головних цілей у навчанні іноземної мови, а також залучає всіх учнів до процесу навчання, підвищує їх інтерес до вивчення мови, допомагає підтримувати темп і ритм уроку.

З метою дотримання принципу професійної спрямованості вивчення іноземної мови під час створення електронного курсу або проведення занять у вигляді відео конференцій дуже важливим є підбір мовного матеріалу. Тексти слід підбирати з урахуванням їх інформативності та актуальності. Дуже важливо користуватися першоджерелами з американської, англійської науково-популярної літератури або періодичних видань останніх років, а також з Інтернету. Варто залучати такі види роботи, як професійні подкасти, TED (універсальна онлайн-платформа з безліччю конференцій провідних експертів в області науки, мистецтва, дизайну, політики, культури, бізнесу, глобальних проблем, технологій і розваг), сайти професійного спрямування, 3D-екскурсії та презентації техніки, оснащення тощо.

Цифровізація навчання повинна здійснюватися з максимальним урахуванням когнітивних функцій кожного учасника освітнього процесу. Під час створення електронного навчального курсу потрібно залучати матеріал і завдання різного рівня складності, які можна використовувати для здобувачів вищої освіти з різним рівнем іншомовної компетентності. Результати анкетування вказують на те, що в процесі цифровізації навчання відбувається переваження освітньою інформацією, яке може привести до зниження когнітивної працездатності, що в кінцевому підсумку призводить до падіння успішності і стресу. Така функція GOOGLE MEET як робота у чат-кімнатах сприятиме ефективній роботі здобувачів вищої освіти у групах відповідно до рівня їхньої іншомовної компетентності. Ефективним, на нашу думку, буде обмеження кількості спроб та часу на опрацювання навчального матеріалу та виконання тестових завдань. Більше того, кожне заняття з іноземної мови у системі MOODLE має бути оздоблено лінками з посиланнями на Інтернет ресурси по темі.

Серед труднощів, з якими стикаються здобувачі вищої освіти під час занять з іноземної мови у дистанційному форматі, слід відмітити брак самодисципліни, зосередженості, уваги, наполегливості, терпіння, організованості, відповідальності та мотивації. Проблема розвитку згаданих вище особистісних якостей вимагає окремого теоретичного вивчення і методичного моделювання навчально-виховного процесу з метою їх розвитку. Що стосується мотивації, то ця особистісна складова, необхідна для успішного навчання, безумовно, піддається корекції. Мотивація до навчання пов'язана з теорією самовизначення як здатність індивіда здійснювати і переживати вибір. Дистанційний формат сприятливий для студентів, які віддають перевагу саморегуляції в навчанні. Відтак, можна застосовувати теорію самовизначення особистості до принципів проектування дистанційного навчання, що призведе до підвищення якості мотивації студентів та їх залучення до процесу дистанційного навчання. Для підтримки автономії учасників під час онлайн-навчання пропонується:

- не встановлювати дедлайн;
- створювати завдання оптимального рівня складності;
- регулярно відзначати прогрес у навчанні;
- забезпечити конструктивний зворотний зв'язок з викладачем;
- заохочуйте взаємодію між учасниками курсу на форумі або в чатах.

Висновки. Цифровізація освіти має великий інноваційний потенціал та є можливістю реалізувати прогресивні ідеї для викладачів – новаторів та розробників цифрової системи, що поєднує різні галузі знань, для створення професійно орієнтованого цифрового освітнього ресурсу.

У поєднанні з традиційними формами (за змішаної системи навчання), дистанційна освіта у закладі вищої освіти може надати широкий спектр освітніх послуг як для абітурієнтів і студентів для набуття необхідних навичок та вмінь для майбутньої професійної діяльності, так і для викладачів з метою підвищення кваліфікації.

Інформатизація, в залежності від її перебігу і результатів, може мати різні наслідки, в тому числі і негативні. Тому необхідно стежити за станом і перебігом цього процесу і вживати заходів, що забезпечать позитивний ефект і ослаблення, негативних наслідків інформатизації. Це означає, що в ході інформатизації необхідно своєчасно отримувати достовірні показники ефективності процесу інформатизації у межах структурних підрозділів закладів вищої освіти з подальшим впровадженням системи, що забезпечать коригування курсу інформатизації у необхідному напрямку.

Потрібно пам'ятати, що ефективність навчання не може бути підвищена лише за допомогою інформаційних технологій. Ефективність дистанційного навчання залежить від організації процесу, від методичної якості матеріалів, що використовуються на заняттях, і, звичайно ж, від того, чи є викладач, який бере участь в процесі навчання, майстром своєї справи, від його здатності мотивувати учнів на отримання знань, умінь і навичок, а також

формувати необхідні компетенції, які будуть найбільш затребувані в найближчому майбутньому.

Дистанційне навчання іноземної мови буде ефективним за умови виконання наступних пунктів:

- 1) діяльність здобувачів вищої освіти повинна бути ретельно і детально спланована і організована;
- 2) цілі та завдання заняття з іноземної мови повинні бути чітко визначені;
- 3) навчання має бути інтерактивним, оскільки інтерактивність є ключовим поняттям освітніх програм дистанційного навчання (використання синхронних і асинхронних засобів комунікації);
- 4) між студентом і навчальним матеріалом повинен бути встановлений зворотний зв'язок;
- 5) можливість групового навчання.

Список використаних джерел:

1. Allison Dee Ann. Chatbots in the Library: is it time? Faculty Publications, *UNL Libraries*. 2011. Vol. 280. URL: <https://digitalcommons.unl.edu/libraryscience/280>
2. Bakhmat N., Smorgun M. On the role of digitalization and globalization for the development of mobile video games in the education of the future: trends, models, cases. *Futurity Education*. 2022. Vol. 2 (4). P. 63–74. DOI: 10.57125/FED.2022.25.12.07
3. Chaikovska O. Impact of learning phrasal verbs through technology on vocabulary acquisition. *Euromentor journal studies about education*. 2022. Issue 13 (1). P. 59–66.
4. Chaikovska O., Zavadzka I., Ikonnikova M., Kozina T. Career-focused ESP learning through mechanical engineering Android app and FE prep flashcards. *Engineering for rural development*. 2022. P. 514–519. DOI: 10.22616/ERDev.2022.21.TF173
5. Chaikovska O., Zbaravska L. The efficiency of Quizlet-based EFL vocabulary learning in preparing undergraduates for state English exam. *Advanced Education*. Special issue. 2020. Vol. 14. P. 84–90.
6. Chatbots in Education: Applications of Chatbot Technologies. URL: <https://com/chatbots-in-education-applications-chatbot-technologies>
7. ChatGPT доступний в Україні: що це таке і як він змінить освіту. Освіторія. URL: <https://osvitoria.media/experience/kontrolnu-napyshe-shtuchnyj-intelekt-shho-take-chatgpt-ta-yak-vin-zmynyt-osvitu/>
8. Спірін О. М., Носенко Ю. Г., Яцишин А. В. (2016). Сучасні вимоги і зміст підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації з інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Вип. 56 (6). С. 219–239.
9. Humeniuk I., Kuntso O., Popel N., Voloshchuk Y. Mastering listening comprehension at ESP classes using Ted Talks. *Advanced Education*. 2021. P. 27–34.
10. Kuzminska O., Nanaieva T. Educational policy and information technology: how to gain efficacy? *Information Technologies and Learning Tools*. 2016. Vol. 2 (52). P. 121–132.
11. Roliak A. Construction of Contemporary Continuous Professional Education: Comparative Discourse. *Sworld-Us Conference Proceedings*, 1(uscl3-01), ProConference in conjunction with KindleDP Seattle, Washington, USA, 2022. P. 50–57. DOI: 10.30888/2709-267.2022-13-01-006
12. Ward D. Why Users Choose Chat: A Survey of Behavior and Motivations. *Internet Reference Services Quarterly*. 2005. Vol. 10 (1). P. 29–46.
13. Базельюк О. Зміст і структура цифрової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. *Професійна педагогіка*. 2018. Вип. 16. С. 81–87.
14. Биков В. Ю., Гуржій А. М., Шишкіна М. П. Концептуальні засади формування і розвитку хмаро орієнтованого навчально-наукового середовища закладу вищої педагогічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип. 50. С. 20–25.
15. Биков В. Ю., Жук Ю. О. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. Збірник наукових праць: *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2003. Вип. 1 (5). С. 64–77.
16. Биков В. Ю., Жук Ю. О., Богачков Ю. М. Моніторинг рівня навчальних досягнень з використанням Інтернет-технологій. Київ : Педагогічна думка, 2008. 128 с.
17. Бобрицька В. І., Процька С. М. Формування професійних компетентностей майбутніх філологів засобами комп'ютерно-орієнтованих технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Вип. 58 (2). С. 59–66.

18. Вербицкий А. А. Цифровое поколение: проблемы образования. *Профессиональное образование. Столица*. 2016. Вип. 7. С. 10–13.
19. Гуралюк А. Г. Цифровізація як умова розвитку системи освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2021. Вип. 13 (169). С. 3–8.
20. Гуржій А. М., Лапінський В. В. Електронні освітні ресурси – від теорії до практики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2014. Вип. 38. С. 3–11.
21. Жалдак М. І. Проблеми інформатизації навчального процесу в середніх і вищих навчальних закладах. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2013. Вип. 3. С. 8–15.
22. Жук Ю. О. Теоретико-методологічні проблеми формування інформаційного освітнього простору України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2007. Вип. 3. С. 1–9.
23. Кіндратець О. Проблеми цифрової трансформації освіти. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2019. С. 59–60.
24. Кучерак І. В. Цифровізація та її вплив на освітній простір у контексті формування ключових компетентностей. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22. С. 91–94.
25. Кушніренко О. М. Професійна підготовка майбутніх інженерів-гірників із застосуванням комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання. *Наукові праці Вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет». Сер.: Педагогіка, психологія і соціологія*. 2013. Вип. 1. С. 276–279.
26. Матвієнко О., Цивін М. Цифровізація: освітній контекст. *Вісник Книжкової палати*. 2020. Вип. 11. С. 28–35.
27. Моїсеєнко М. В., Моїсеєнко Н. В., Семеріков С. О., Биков В. Ю., Горошко Ю. В., Жалдак М. І., Морзе Н. В. Мобільне інформаційно-освітнє середовище вищого навчального закладу. *Новітні комп'ютерні технології*. 2016. Вип. 14. С. 55–56.
28. Морзе Н. В., Вембер В. П., Бойко М. А. (2019). Використання цифрових технологій для формувального оцінювання. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. С. 202–214.
29. Морзе Н. В., Глазунова О. Г. Критерії якості електронних навчальних курсів, розроблених на базі платформ дистанційного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2009. Вип. 4. С. 63–75.
30. Морзе Н. В., Смирнова-Трибульська Є. М., Бойко М. А., Буйницька О. П., Василенко С. В., Воротникова І. П., Настас Д. Модернізація освіти в цифровому вимірі: монографія. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 300 с.
31. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації: розпорядження Кабінету Міністрів України від 17 січ. 2018 р. № 67-р. *Законодавство України*. Київ, 2018. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-shvalennya-konceptsiyi-rozvitku-cifrovoyi-ekonomiki-tasuspilstva-ukrayini-na-20182020-roki-ta-zatverdzhennya-planu-zahodiv-shodo-yiyi-realizatsiyi>
32. Сайт Міністерства освіти і науки України. Цифрові інструменти GOOGLE для освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/cifrovi-instrumenti-google-dlya-osviti-25-lipnya-rozpochinayetsya-navchannya-dlya-vihovateliv-vchiteliv-i-vikladachiv>
33. Співаковський О. В., Вінник М. О., Тарасіч Ю. Г. Побудова ІКТ інфраструктури ВНЗ: проблеми та шляхи вирішення. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Вип. 39 (1). С. 99–116.
34. Степанов В. Ю. Інформаційна культура особистості в освіті. *Вісник Харківської державної академії культури*. 2012. Вип. 37. С. 276–284.
35. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у ВНЗ: проблеми, стан і перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2010. Вип. 9 (16). С. 20–34.
36. Шишкіна М. П., Попель М. В. Формування хмаро орієнтованого середовища навчання математичних дисциплін на базі SageMathCloud. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. Вип. 1. С. 148–165.
37. Шишкіна М. П., Спірін О. М., Запорожченко Ю. Г. Проблеми інформатизації освіти України в контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів ІКТ. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. Вип. 1 (27). URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua>
38. Яцишин А. В., Носенко Ю. Г. Використання електронних соціальних мереж для розвитку інформаційної культури дітей та молоді з функціональними обмеженнями. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. Вип. 12. С. 31–38.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-304-3-14>

ВПРОВАДЖЕННЯ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Оксана РОГУЛЬСЬКА

доктор педагогічних наук, доцент
Хмельницький національний університет
oxana.rogulska@gmail.com

Вступ. Динамічні зміни життя, постійне оновлення інформації зумовлюють потребу в членах суспільства, які здатні швидко адаптуватися, навчатися та розвиватися протягом життя. Очевидно, що система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних та громадянських якостей майбутніх фахівців мовних спеціальностей має бути сформована з огляду на перспективи розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва. Завдання закладів вищої освіти полягають у створенні й упровадженні нових підходів до навчання, вдале застосування яких сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців мовних спеціальностей, забезпечить їхню конкурентоспроможність на ринку праці [18]. Нині у світовій науці та практиці існують достатньо стійкі традиції застосування студентоцентрованого навчання, що полягає в максимальному переданні ініціативи навчання студентові. Студентоцентроване навчання – це процес якісної трансформації освітнього середовища для здобувачів вищої освіти, метою якого є розширення їх автономії і здатності до критичного мислення на основі результативного підходу, що передбачає нові вимоги до розроблення освітніх програм, викладання та навчання. Студентоцентрований підхід заснований на гуманістичних переконаннях з огляду на концепцію цілісної особистості, на особистій ініціативі студента, а також на особистісно-орієнтованих навчальних програмах та самоорганізованому навчанні з використанням численних альтернативних джерел інформації й завдань творчого характеру. Студентоцентрований підхід розглядає здобувача вищої освіти як суб'єкта з власними унікальними інтересами, потребами і досвідом, спроможного бути самостійним і відповідальним учасником освітнього процесу [27].

На думку Н. Авшенюк, важливість переходу до центрованого на студентів навчання пов'язана не тільки з ефективним переданням знання, а й із вихованням студентів у дусі широкої соціальної комунікабельності, інтелігентності та відповідального ставлення до самого себе, людей, навколишнього середовища, природи. Як засвідчує практичний досвід, центрований на студенті підхід до підготовки майбутніх фахівців не позбавлений суперечностей. Зазначений факт спричинений еволюційними закономірностями педагогічної науки, розвиток якої сягнув такого рівня, що довів необхідність трансформації процесу навчання на процес учіння. Водночас учені доводять, що викладач не повинен переставати бути організатором навчального процесу, оскільки саме він відповідає за кінцевий результат. Науковці переконливо вмотивовують, що студентоцентрований підхід являє собою найбільш оптимальний спосіб розв'язання нагальних проблем, характерних для процесу навчання. Завдяки застосуванню зазначеного підходу можливо створити належне емоційне тло для вільного самовираження студента. Натомість існує позиція дослідників, які вважають, що «афективне» (емоційно забарвлене) навчання не завжди є «ефективним» [3; 27]. Водночас усі погоджуються з тим, що саме центрований на студенті підхід має на меті розкриття особистісного потенціалу кожного студента, робить викладача відповідальним за створення необхідних для цього умов, а студент, зі свого боку, відповідає за засвоєння знань, передбачених програмою. Основним напрямом взаємодії викладача й студента стає розвиток особистості останнього, а знання, передбачені програмою, слугують інструментом, за допомогою якого розкривають особистісний потенціал студента. Викладач і студент взаємодіють не тільки для того, щоб останній засвоїв певний обсяг навчального матеріалу,

а насамперед для самореалізації особистих можливостей студента. Під час такої педагогічної взаємодії викладач із наставника перетворюється на «режисера», дбає про сприятливі умови для активного особистісного розвитку студента. У межах центрованого на студента підходу набуває подальшого розвитку ідея про комунікативне навчання. Спілкування стає більш ефективним за умови, якщо між педагогом і студентами налагоджені партнерські взаємини, створені умови для розкриття особистісних якостей студентів [2]. Відтак, підхід передбачає педагогічно спрямований процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії студента й викладача, що має на меті реалізацію індивідуального творчого потенціалу студентів в поєднанні з розвитком професійних, фахових, особистісних якостей, урахування їхніх природних нахилів, здібностей, індивідуальних відмінностей, суб'єктного досвіду, які підтверджують унікальність кожної особистості, шляхів її самореалізації для становлення компетентної особистості, забезпечують її затребуваність на ринку праці та високу здатність до працевлаштування [26; 27; 28].

Реалізація студентоцентрованого підходу задекларована в Положенні про організацію освітнього процесу у Хмельницькому національному університеті <http://www.khnu.km.ua/root/files/01/10/03/00001.pdf>.

Впровадження студентоцентрованого підходу у Хмельницькому національному університеті передбачає: забезпечення публічності інформації про освітні програми (ОП), широке залучення стейкхолдерів до розробки ОП, їх моніторингу та періодичного перегляду, залучення студентів до процесу забезпечення якості освітніх послуг; врахування потреби здобувачів вищої освіти шляхом створення можливостей для гнучких траєкторій навчання, стимулювання самостійної роботи здобувачів вищої освіти, створення атмосфери взаємоповаги і порозуміння між здобувачами освіти і викладачами; наявність належних процедур реагування на студентські скарги; підтримку впровадження інноваційних педагогічних технологій, нетрадиційних форм лекцій («перевернена», лекція-бесіда, лекція-дискусія, інтерактивна лекція), де викладач виступає у ролі фасилітатора, інтерактивних методів навчання (груповий пазл, мозкова атака, рольові ігри, метод комунікативних завдань тощо), індивідуальних/групових досліджень. Здобувачі вищої освіти мають змогу обирати вибіркові навчальні дисципліни, бази практик, напрями наукових досліджень, теми та керівників курсових робіт, теми усних та письмових індивідуальних завдань. Регулярно проводиться анкетування стосовно задоволеності рівнем викладання дисциплін кафедри. Викладачі практикують заповнення форм зворотнього зв'язку (feedback forms) після вивчення дисципліни. Аналіз таких форм дозволяє враховувати думку кожного студента. Варто зауважити, що оцінювання студентів є центром студентоцентрованого підходу. Саме від того, як сформоване оцінювання залежить навчання студента, і саме тому оцінювання розглядається академічною спільнотою як чи не найважливіший елемент системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Оцінювання як складова системи забезпечення якості має на меті: підтримку у забезпечення студенту можливості досягнення бажаних результатів навчання (Support learning); кількісну оцінку ступеня досягнення студентом бажаних результатів навчання (Generate grades); розвиток у студентів уміння самооцінювання – для забезпечення їх ефективного подальшого навчання (Future judgements). У найзагальнішій класифікації оцінювання поділяють на: формативне – formative assessment («оцінювання, що формує») – має на меті дати можливість студенту відстежувати свій прогрес у навчанні і виявити напрями його подальшого вдосконалення; сумативне – summative assessment – оцінювання ступеня досягнення здобувачем вищої освіти бажаних результатів навчання в рамках навчальної дисципліни, модуля чи освітньої програми в цілому [27; 29].

Вважаємо за необхідне окреслити основні переваги імплементації студентоцентрованого підходу для студентів: становлення студентства як рівноправної складової академічної громади шляхом активізації взаємодії між студентами та викладачами;

підвищення рівня вмотивованості студентів до навчання завдяки активізації суб'єктної позиції в навчальному процесі; врахування індивідуальних освітніх потреб студентів, що актуалізується в умовах персоналізації освітньої траєкторії кожного з них; для викладачів: нова роль викладача як фасилітатора й консультанта, що зумовлено зростаючою активністю та відповідальністю студентів у навчальному процесі; поява нових можливостей ефективного розв'язання проблем, пов'язаних із масовізацією та диверсифікацією студентських контингентів; нові можливості самовдосконалення та неперервного професійного розвитку) [27].

Виклад основного матеріалу. Задля успішної реалізації студентоцентрованого навчання в закладах вищої освіти, вважаємо за доцільне зупинитися детальніше на впровадженні студентоцентрованих технологій у професійну підготовку фахівців мовних спеціальностей.

Поняття «технологія» походить від грецьких слів «техно» – мистецтво, майстерність і «логос» – учення, термін перекладають як учення про майстерність. «Педагогічна технологія» – це продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності щодо проектування, організації та реалізації навчального процесу з обов'язковим забезпеченням комфортних умов для студентів і викладача. Педагогічні технології, за умови їх правильного застосування, гарантують досягнення того мінімуму, який регламентований державними стандартами в освіті. Найпрогресивнішими та найефективнішими є студентоцентровані технології, які передбачають, що студент – центр освітньої системи. Особистість студента в цій технології стає пріоритетним суб'єктом, межею функціонування освітньої системи. Студентоцентрована технологія – це освітня технологія, основна мета якої – розвиток особистості студента на основі рівності в спілкуванні, партнерстві й спільній діяльності з викладачем [23; 26; 28].

Як справедливо зазначає О. Березюк, ефективність навчання залежить від уміння педагога вибрати метод чи прийом навчання в конкретних умовах для кожного навчального заняття, застосувати оптимальні педагогічні технології, які б проектували кінцеві якості особистості [5]. Потрібно надавати перевагу тим методам, які звернені до свідомості й активності в навчанні. Сутність їх в тому, що до навчального процесу долучаються всі, але кожен робить індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Це співнавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де і педагог, і студент є рівноправними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують із приводу того, що вони знають, уміють та виконують. Дослідниця наголошує, що сучасна дидактика вимагає від студентів не тільки зрозуміти, запам'ятати і відтворити отримані знання, але й уміти ними оперувати, ефективно застосовувати в професійній діяльності та творчо розвивати [5; 26; 28].

Виклад спонукає до конкретизації методичних засад реалізації студентоцентрованого навчання в процесі професійної підготовки фахівців мовних спеціальностей, а саме: зміна акцентів у методах навчання з ілюстративно-пояснювальних на пошуково-дослідницькі через пов'язування отриманої інформації зі знаннями, що вже отримані, та з можливістю використовувати її в майбутньому; застосування діалогічного методу; варіативність у формах організації роботи, відборі наочності, дидактичних посібників, методів і прийомів навчання та оцінювання знань; інтеграція різних галузей знань через використання можливостей комп'ютерної техніки, інформаційну підтримку за допомогою електронних текстів, ресурсів Інтернету, через контакти з культурою й досвідом інших людей; застосування в навчальному процесі надбань інших наук; проведення лабораторно-практичних і семінарських робіт для забезпечення кращого сприйняття та осмислення студентами навчального матеріалу, розвитку аналітичного мислення, абстрагування й формування зв'язків між теоретичними та практичними знаннями; стимулювання максимальної самостійності, емоційного самовираження й вияву творчих здібностей через

диференційовані види самостійної роботи, проведення творчих конкурсів, захистів проєктів, виставок тощо [26; 28; 36].

Інтерактивні технології навчання – це така організація процесу навчання, за якого студент обов'язково бере участь у колективному, взаємодоповнювальному процесі навчального пізнання, що базоване на взаємодії всіх учасників. Проводячи спільну діяльність у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу, кожен студент робить вагомий індивідуальний внесок в обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Усе це проходить у доброзичливому середовищі, де панує взаємна підтримка та повага один до одного. За такого формату студенти не лише оволодівають новими знаннями, а й провадять пізнавальну діяльність, апробують її більш високі форми кооперації та співпраці. Взаємодію в освітньому процесі можна схарактеризувати як діалог на полімодульних рівнях у цілісному співіснуванні суб'єктів освітнього процесу. У ході діалогового спілкування студенти вчаться критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин та інформації, зважувати альтернативні думки, ухвалювати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Для цього організують індивідуальну, парну й групову роботу, застосовують дослідницькі проєкти, рольові ігри, проводять роботу з документами й різними джерелами інформації, використовують творчі завдання [1; 26; 28].

Зважаючи на відсутність у науковій літературі будь-якої класифікації інтерактивних технологій навчання, Г. Коберник, О. Комар, О. Пометун, Н. Побірченко, Т. Торчинська запропонували умовну робочу класифікацію за формами навчання (моделями), у яких реалізовані інтерактивні технології. Науковці ділять інтерактивні технології на чотири групи, залежно від мети заняття й форм організації навчальної діяльності студентів [14].

1. *Інтерактивні технології кооперативного навчання* (робота в парах; ротаційні (змінювані) трійки; два – чотири – усі разом; карусель; робота в малих групах; акваріум; коло ідей). Працюючи в парах, студенти виконують різні вправи: обговорити завдання чи короткий текст; узяти інтерв'ю, вивчити ставлення (думку) партнера щодо питання або твердження; критично проаналізувати роботу один одного, підсумувати результати опанування теми й ін. За умов парної роботи та роботи в малих групах усі студенти отримують змогу висловлювати свою думку, говорити. Така робота допомагає студентам подумати, обмінятися ідеями спочатку з партнерами, лише потім озвучити їх перед аудиторією. Це сприяє розвитку навичок спілкування, критичного мислення, уміння висловлюватися, переконувати й вести дискусію [14; 26; 28].

2. *Інтерактивні технології колективно-групового навчання* (аналіз ситуації; розв'язання проблем; незакінчені речення; мозковий штурм; ажурна пилка; обговорення проблеми в загальному колі; мікрофон; навчаючи – вчусь; дерево рішень) передбачають одночасну спільну роботу всього колективу. Для організації колективно-групового навчання необхідно брати до уваги такі чинники: специфіка співпраці партнерів-одногогрупників, яка відображає зовнішній світ і надає реалістичного характеру штучно створеним взаєминам; налагодження зворотного зв'язку та підтримка від членів групи, які мають аналогічні проблеми й досвід; товариська атмосфера, що сприяє формуванню нових навичок, підвищує здатність до самоєфективності в різних сферах життя; особливості групової форми роботи, що спонукають студента до самооцінювання власної діяльності, самодослідження, у ході якого можна виконувати роль глядача, ідентифікувати себе з іншими учасниками, оперувати отриманими результатами під час аналізу власних думок, емоцій, вчинків [12; 14].

3. *Технології ситуативного моделювання* (спрощене судове слухання; громадські слухання; симуляції; розігрування ситуації за ролями). Модель навчання в грі – це побудова навчального процесу за допомогою включення учня в гру (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчають). Завдання педагога, який застосовує ігри в навчанні, полягає в підпорядкуванні гри сформульованій дидактичній меті. В ігровій моделі викладач постає як інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультування її учасників), суддя-рефері

(коригування й допомога порадою щодо поділу ролей), тренер (підказки студентам, які проводять гру), голова, ведучий (організація обговорення гри) [14; 26; 28].

4. *Технології опрацювання дискусійних питань* (метод «Прес»; вибери позицію; зміни позицію; неперервна шкала думок; дискусія; оцінювальна дискусія; дебати; дискусія в стилі телевізійного ток-шоу) сприяють розвиткові критичного мислення, дають змогу вибрати власну позицію, формують навички обстоювати свою думку, поглиблюють знання з обговорюваної проблеми. Технології навчання в дискусії слугують вагомим засобом пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання та передбачають виконання низки правил: дискусія починається з порушення спірного питання, що не містить однозначної відповіді й прогнозує різні варіанти розв'язання, зокрема протилежні; учасники не ставлять запитання: «хто має рацію, а хто помиляється в тому чи в тому питанні»; увага зосереджена на ймовірному перебігу дискусії («Чого варто очікувати за певного збігу обставин?», «Що могло б статися, якби?..»), «Чи були інші можливості?»); вислови учасників дискусії стосуються порушеної теми; викладач виправляє помилки й неточності, які допускають студенти, та спонукає всіх робити те саме; твердження студентів супроводжувати аргументацією, обґрунтуванням (викладач ставить студентам запитання на зразок: «Які факти засвідчують користь цієї думки?», «Як ви міркували, щоб зробити такий висновок?»); дискусія може бути розв'язана як консенсусом (ухваленням узгодженого рішення), так і збереженням наявних розбіжностей між її учасниками [14; 26; 28].

Лекції посідають суттєве місце в навчальному процесі на всіх рівнях освіти, хоча їхня кількість різко зменшилася в навчальних планах. Сучасні дидакти, зважаючи на специфіку соціальної діяльності, наголошують на потребі модернізувати класичну лекцію, оскільки вона допускає лише просте інформування, передавання відомостей через монологічну форму комунікації. Лекція, побудована згідно з сучасними дидактичними й виховними засадами, має насамперед формувати інтерес та прагнення до навчання, пристосовувати навчальний процес до фахової діяльності, сприяти обміну знаннями, досвідом та емоціями. Для цього використовують певні прийоми та способи активізації класичних лекцій, а саме: *мінілекція, лекція-бесіда (діалог з аудиторією), лекція-аналіз конкретної ситуації, лекція-консультація, лекція із задалегідь запланованими помилками* [5].

Тренінгові технології передбачають виконання професійних дій студентами із самостійного розв'язання типових та нестандартних фахових проблем. У тренінгу широко використано методи, які спрямовані на стимуляцію взаємодії учасників. Усі вони об'єднані під назвою інтерактивні технології й забезпечують взаємодію та власну активність учасників під час динамічного навчального процесу. Тренінг сприяє розвиткові вмінь студентів усвідомлювати проблемну професійну ситуацію, аналізувати її та свою поведінку в ній, виробляти вміння професійної поведінки, яка є оптимальною в професійній ситуації та найефективніше розв'язує її [15].

Тренінг як технологія інтерактивного навчання має низку особливостей:

1) груповий процес – група є відображенням суспільства в мініатюрі, надає змогу кожному учасникові ідентифікувати себе з іншими, набувати нового досвіду; водночас у групі найбільш ефективно забезпечений зворотний зв'язок та підтримка від інших;

2) активність учасників – тренінгові форми проведення занять передбачають інтерактивний обмін інформацією між тренером і групою, а також між самими учасниками; кожен відчуває власну причетність до процесу навчання та вважає набутий досвід «своєю власністю»; учасники мають змогу вільно висловлювати свої думки, навчання спрямоване не лише на знання, а на прищеплення навичок і вироблення моделі поведінки;

3) мета навчання – тренінг орієнтований на запитання й пошук відповіді, набуття досвіду, допомогу учасникам у саморозвитку; традиційні форми навчання здебільшого спрямовані на передання інформації від викладача до слухачів, а також на правильну відповідь, необхідність відтворення почутого;

4) принцип «тут і зараз» – методика проведення тренінгу передбачає побудову взаємин у системі «тут і зараз», що базоване на відтворенні (імітації, моделюванні) проблемних ситуацій, характерних для реального життя; протягом навчального заняття учасники «проживають» конкретну подію, осмислюють її, змінюють модель поведінки, виробляють навички ухвалення рішень тощо;

5) атмосфера занять – неформальна атмосфера проведення тренінгу, зручне розташування місць колом, півколом чи малими групами сприяють позитивній налаштованості учасників, дають змогу налагоджувати зворотний комунікативний, емоційний, інтелектуальний зв'язок між членами групи та уникати одноманітності протягом усього заняття;

6) поєднання різних індивідуальних стилів – методи тренінгового навчання допомагають більш ефективно вибирати техніки подання інформації відповідно до індивідуальних особливостей сприймання учасників; на тренінговому занятті учасники мають «говорити», «писати», «малювати», «грати», «відчувати на дотик», «переживати»; поєднання таких різноманітних стилів подання матеріалу зможе забезпечити його ефективне сприймання на інтелектуальному (мозковий штурм, розв'язування проблем), емоційному (ігри, рольові ігри, обговорення), фізичному (руханки, фізичні вправи) рівнях [10; 26; 28].

Мета тренінгів для майбутніх фахівців мовних спеціальностей – створення умов для усвідомлення ними власних професійних можливостей та окреслення шляхів професійного зростання, формування мотивації до майбутньої професійної діяльності та життєвих і професійних цінностей. Основні завдання тренінгів: 1) сприяти розумінню учасниками власного професійного «Я», прийняття себе в професії; 2) навчити учасників долати професійні труднощі; 3) керувати своїм професійним розвитком; 4) сприяти професійно-творчому становленню [16].

Для досягнення ефективності занять необхідно дотримуватися чіткої структури. Зокрема, у межах одного заняття заборонене проведення кількох однотипних вправ; натомість рекомендоване урізноманітнення форматів роботи, що розвиває інтерес, сприяє формуванню мотивації, допомагає запобігти розфокусуванню уваги. Викладач повинен проінструктувати учасників перед початком заняття або перед виконанням кожної вправи. Організація тренінгу підпорядкована низці правил, яких мають дотримуватися всі учасники: активність, рівність, свобода висловлювання тощо. Нові відомості, зазвичай, подають у формі міні-лекції, інформаційного повідомлення, розповіді. Для відпрацювання практичних навичок передбачені інтерактивні вправи. Тренер (методист) зобов'язаний усебічно проаналізувати результати виконання вправ, прокоментувати їх та систематизувати. Якісне виконання цього завдання стане можливим лише в разі наявності високого рівня професійної підготовки. Доцільно пропонувати прості вправи, проводити фізкультхвилинки, організовувати перегляд відеоматеріалів тощо [6; 21].

Вважаємо за необхідне укладати використання імітаційних методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Використання ігрових форм роботи під час навчально-пізнавальної діяльності полегшує опанування знань про особливості професійної діяльності, а також допомагає осмислити власну роль у ній. Ігрові форми оптимізують закріплення та поглиблення знань, засвоєних у ході бесід, лекцій, розповідей, семінарів, практичних занять, розвивають практичні навички і вміння, дають інструменти для творчого застосування в розв'язанні професійних питань, забезпечують умови для продуктивного обміну досвідом [5; 37].

Ділова гра має на меті відтворення предметного й соціального наповнення професійної діяльності, проектування основних умов і взаємин, властивих певному виду роботи. У навчальному процесі ділові ігри проходять, зазвичай, у вигляді професійних педагогічних ігор. Залежно від функційного призначення, ігри диференціюють на навчальні й дослідницькі. Навчальні ігри передбачають імітаційне моделювання процесів і механізмів,

що характерні для професійної діяльності [8]. Натомість дослідницькі ігри, крім проектування реалій, допомагають моделювати об'єкти, процеси, механізми та експериментально вивчати їх. До того ж гра стає прикладом, який у майбутньому дасть змогу студентів використати її (у цілому або окремі елементи) як модель навчальних занять такого типу у власній діяльності [5; 19].

Перебіг ділової гри охоплює три етапи: підготовчий, проведення ділової гри та завершальний етап (етап оцінювання результатів). Під час підготовчого етапу потрібно написати сценарій та підготувати місце для проведення ігрової практики. На етапі проведення ділової гри викладач зобов'язаний окреслити мету, ролі й рольові стосунки між усіма учасниками процесу, а також дати чіткі інструкції кожному учасникові стосовно того, що він повинен робити, запропонувати оцінювати діяльність групи, що грає, тим, хто не бере участь у грі («експертна група»). Під час проведення гри викладач має скеровувати діалог групи, якщо процес набуває затяжного характеру – давати підказки. Також викладач може створювати нові проблемні ситуації, якщо попередні були швидко розв'язані, та змінювати тему дискусії. Обов'язковим під час проведення ділової гри є обговорення як загальної структури, так і кожного окремого елемента. Етап оцінювання полягає в тому, що викладач вислуховує думку так званої «експертної групи»: чи було дотримано всіх правил як грав кожен з учасників. Потім викладач та експерти обговорюють власне процес гри, її позитивні й негативні моменти. Метод ділової гри найкраще використовувати в підготовці студентів, які навчаються на старших курсах бакалаврату або в магістратурі, оскільки вони уже володіють базою знань і вміють їх застосовувати. Цей метод допоможе їм закріпити набуті знання, розвинути нові й удосконалити навички та вміння; розвинути особистісні якості [11].

Ділова гра імітує різні аспекти професійної діяльності, соціальної взаємодії, слугує засобом ефективного навчання.

Навчальна ділова гра має такі функції:

- 1) розвивальна – забезпечує під час навчальної діяльності розвиток творчого потенціалу студентів, їхню самостійність в оволодінні методами отримання необхідних знань;
- 2) комунікативна – реалізована через організацію спілкування, регулювання міжособистісних взаємин, виникнення механізму саморегуляції поведінки;
- 3) активізаційна – передбачає стимулювання пізнавальних процесів, інтересів, потреб;
- 4) інформаційна – виявляється в спрямованості змісту гри на соціальні, психологічні, педагогічні та методичні проблеми;
- 5) інтеграційна – забезпечує міжпредметні зв'язки між курсами загальних об'єктів вивчення [33; 26; 28].

Ділова гра усуває суперечності між абстрактним характером навчального предмета й реальним характером професійної діяльності. Саме цим вона сприяє скороченню часу, запланованого для вивчення теми, і більш ефективному засвоєнню навчального матеріалу, процес навчання стає більш творчим та захопливим. Наприклад, гра «*Моє майбутнє місце роботи*». Групі студентів пропонують самостійно скласти власне резюме так, щоб експерти (два–три студенти й викладач) серед інших кандидатів на посаду обрали одного.

Перед початком гри викладач обов'язково окреслює професійні риси та критерії, згідно з якими потрібно обрати найкращого кандидата на посаду. Студенти не тільки усвідомлюють, які саме якості та навички їм необхідно сформувати для працевлаштування, але й вчать креативно підходити до процесу самореклами.

Одним із різновидів дидактичної гри є *рольові ігри*. Основна цінність рольової гри – розширення досвіду студентів через використання методу психологічного моделювання, за умов якого студенти, отримавши свою роль, мають виробити спосіб поведінки в конкретній ситуації. Рольова гра – це гра з визначеним сценарієм, що потребує входження в певний образ, простий і природний спосіб пізнання студентами навколишньої дійсності та найбільш доступний шлях оволодіння необхідними знаннями, вміннями, навичками.

Згідно з навчально-методичною літературою, рольові ігри можуть бути представлені у формі презентації, інтерв'ю, подорожі, ток-шоу, прес-конференції, круглого столу, телемосту, екскурсії, казки, репортажу, клубу за інтересами тощо [34].

Уважаємо за необхідне проаналізувати доцільність застосування рольових ігор у навчанні іноземних мов та навести деякі приклади використання рольових ігор на заняттях з іноземної мови.

У навчанні іноземних мов рольові ігри ефективно використовують на різних етапах навчання, оскільки вони сприяють удосконаленню навичок письма, читання, аудіювання, говоріння; активізації вивчених лексичних одиниць із певної теми та вживанню їх у ситуаціях, близьких до реального життя; систематизації й розширенню словникового запасу; розвитку мовленнєвих здібностей, особистому творчому потенціалу студентів; розвитку навчально-організаційних умінь (навичок самостійної роботи); вихованню культури спілкування й колективної співпраці; формуванню професійних якостей кожного студента – кміливості, винахідливості, креативності, мобільності тощо; удосконаленню навичок колективної роботи в групах; розвитку вмінь аналізувати й узагальнювати одержану інформацію та аргументовано висловлювати власну позицію [32].

Етапи проведення рольової гри такі: підготовчий (повідомлення теми, мети та завдань заняття; опис проблеми або ситуації, яку потрібно розв'язати; окреслення плану дій; розподіл ролей); етап проведення (прогривання ситуації та з'ясування сутності проблемного питання чи ситуації); заключний (аналіз, обговорення та оцінювання результатів гри) [32].

У підготовці майбутніх фахівців мовних спеціальностей на заняттях із будь-яких дисциплін доречно використовувати рольову гру «Хокей». У грі беруть участь дві команди по шість гравців у кожній (один воротар, два захисники, три нападники). У навчальному хокеї «кидок у ворота» означає запитання, поставлене супротивником. Запитання добирають «нападники». «Гол» – команда не дала відповіді на запитання або відповідь неправильна. «Шайба відбита» – «захисники» або «воротар» дали правильну відповідь. «Суддею» на полі є викладач, що стежить за дотриманням правил, призначає «штрафний» порушникам, дає дозвіл на запитання й відповіді. Усі інші постають у ролі запасних гравців або вболівальників. Наприкінці гри викладач підбиває підсумки та виставляє оцінки.

У ході рольової гри у вигляді вікторини «Що? Де? Коли?» групу заздалегідь поділяють на 2 команди, вибирають 2 капітанів. На початку гри капітани мають порадитися з гравцями й запропонувати 3 кандидатури, які виконуватимуть роль арбітрів. Викладач повинен вибрати двох осіб, які демонструють найвищий рівень ерудованості. Роль третього арбітра виконує безпосередньо викладач. Перед грою рекомендовано провести розминку. Викладач пропонує студентам відповісти на 10–11 запитань. Згідно з правилами гри, на столі має бути накреслене коло, розподілене на 8 секторів, у кожному з яких передбачений конверт, що містить завдання. Арбітр має право крутити «вертушку», у разі її зупинки стрілка вказує на один із конвертів. Викладач озвучує завдання та стисло повідомляє умови. Ударяючи в гонг, інший арбітр фіксує час для розмірковування (2 хв) [9]. Через дві хвилини має пролунати гонг, після цього суперечки припиняють, капітани команд демонструють свій ігровий номер, засвідчуючи, що готові відповідати. Тривалість формулювання питань блиц-турніру становить по одній хвилині кожне. У разі правильної відповіді команда одержує 1 бал. Якщо учасники допустили неточності, вони отримують 0,5 бала. Проводячи гру, 2 арбітри підраховують бали команд, записуючи їх на дошці. У межах загального рахунку до уваги беруть результати вікторини та домашнього завдання. Роблячи висновок, арбітри висловлюють свою позицію стосовно виступів команд. Капітани розкладають на столах аркуші з прізвищами гравців, підраховують коефіцієнт трудової участі кожного учасника. Позначку «плюс» ставлять за правильні версії чи відповіді. Кількість плюсів впливає на кількість бал. У той час коли арбітри підсумовують гру, викладач має зібрати листки обліку й оцінити знання кожного [9]. Для проведення вікторини необхідно підготувати

14 запитань, а також передбачити гумористичну паузу. Після завершального гонга гри закінчують, запрошуючи до слова арбітрів, які оголошують результати оцінювання домашнього завдання (виготовлення наочного посібника, підготовка реклами, випуск газети та ін.) [9; 19; 26; 28].

Студенти гарно сприймають рольову гру-конкурс «КВК» («Конкурс веселих та кмітливих»). Учасників розподіляють на дві команди: кожна команда вибирає капітана. Призначають також членів журі. За два тижні до гри окреслюють тему гри та домашнє завдання командам. Пропонують підготувати привітання команді-суперниці, конкурс капітанів. Для конкурсу капітанів студенти традиційно готують три запитання: одне – усне, друге – у формі «чорного ящика», третє – у формі кросворду. Викладач готує запитання для розминки. Перед конкурсом повідомляють умови його проведення, систему стимулювання та ін. [9].

Дієвою є рольова гра «Судове засідання». Це процес за участі трьох осіб: судді, який слухає обидві сторони та ухвалює остаточне рішення, обвинувача й захисника. Ситуацію подають у вигляді дилеми, що передбачає чотири елементи: загальний контекст дилеми; ознайомлення з вибором, що пропонує дилема; наведення однаково сильних аргументів «за» і «проти»; пропозиція зробити чіткий вибір наприкінці. Мета проведення інсценованих судових процесів – усебічний аналіз педагогічного явища, виокремлення його позитивних і негативних рис, добір фактів та аргументів, розвиток критичного мислення й ораторського мистецтва, вміння робити висновки та ухвалювати рішення. Студенти мають змогу творчо підійти до виконання завдання, на свій вибір використовувати специфічні атрибути проведення судового слухання. Наприклад, у межах теми «Стилі педагогічного спілкування» варто подати матеріал, що характеризує педагогічні стилі (демократичний, ліберальний, авторитарний); у руслі теми «Методи навчання» – матеріал, що стосується класифікації методів навчання, зокрема, за характером пізнавальної діяльності студентів (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький). У ході роботи варто орієнтувати студентів на аналіз дій учителя та учнів, на умови ефективного застосування конкретного методу [17; 26; 28].

У процесі вивчення предмета «Культура мовлення та ораторське мистецтво» проведено гру «Співбесіда під час прийому на роботу». Група студентів була розподілена на підгрупи. У кожній підгрупі є один студент, який прийшов на співбесіду, щоб отримати роботу, трое інших осіб постають інтерв'юерами (керівник, начальник відділу кадрів, психолог). Студенти мають за 15 хвилин підготувати презентації своєї версії співбесіди. Далі проходить презентація, обговорення й резюмування. Підгрупа, що виступила найкраще, отримує найвищий бал [31].

Метою рольової гри у вигляді ток-шоу є набуття навичок публічного виступу та дискутування. Викладач на такому занятті постає ведучим ток-шоу або спостерігачем. З дисципліни «Практичний курс англійської мови» було проведено ток-шоу, у якому були залучені студенти двох підгруп. Робота організована так: після вивчення теми “Family life”, підтеми “Bringing up children” студентам заздалегідь була запропонована тема дискусії “Parents Are Too Permissive with Their Children Nowadays”, щоб вони мали змогу підготуватися. Унаслідок жеребкування, студенти розподілилися на «запрошених гостей», які мали змогу першими висловитися із запропонованої теми; «глядачів», які могли висловити свою думку або поставити запитання «запрошеним гостям» упродовж запланованого часу (1 хв); ведучого ток-шоу, який мав право ставити своє запитання або перервати промовця через ліміт часу [20].

Після того як студенти опрацювали обов'язковий матеріал із теми “Mass Media”, дуже ефективним було проведення імпровізованого ток-шоу – зустрічі з журналістами Великобританії, США, України. Завершальне заняття з теми “Health System in Great Britain, the USA” організовано у вигляді ток-шоу на тему “Medicine and Health System in Great

Britain, Ukraine and the USA” або “Education in Great Britain, the USA and Ukraine”. Групи були поділені на три команди та призначений ведучий. Кожна з команд отримувала своє завдання й готувалася до його виконання. Учасники ток-шоу готували собі значки, оформляли аудиторію.

Ця форма роботи допомагала навчитися брати участь у загальних дискусіях, висловлювати й захищати власну позицію. Приклади тем, які запропоновані студентам для ток-шоу в межах різних дисциплін, такі:

– у межах педагогіки – «Крок за кроком до професії вчителя», «Моя майбутня професія – учитель: шлях до успіху», «Педагогічна творчість учителя», «Професійна етика вчителя», «Сучасні вимоги до особистості керівника школи», «Модель школи майбутнього» тощо;

– у руслі методики викладання іноземної мови – “Modern methods of foreign languages teaching”, “English is the language of international communication”, “The methodical value online technologies in EL teaching”, “Nonverbal Communication” тощо;

– у межах практичного курсу англійської мови – “Marriage, engagement and wedding customs in English-speaking countries and Ukraine”, “The peculiarities of English, American and Ukrainian character”, “Houses and housing in English-speaking countries and Ukraine”, “Cooking mystery. Eating and drinking habits in English-speaking countries and Ukraine”, “Hidden tricks of the trade”, “Education in Great Britain, the USA and Ukraine” тощо;

– у руслі країнознавства – “American English and its vocabulary peculiarities”, “Why do we study English?” тощо [20].

У практиці викладання іноземної мови використано таку форму рольової гри у вигляді тематичної дискусії, як «круглий стіл». Круглий стіл застосовують, зазвичай, для проведення занять із метою обговорення складних, суперечливих проблем та обміну досвідом. Студентам пропонують тему, яка має неоднозначне тлумачення, тому виникає необхідність її аналізу, обґрунтування й обговорення. Студенти заздалегідь готують доповіді, реферати, виступи з використанням інформаційних і мультимедійних засобів навчання. На занятті матеріали заслуховують, після чого починається активне обговорення, аналіз, коментування, обмін думками. Завдання викладача – забезпечити змістовний і всебічний аналіз проблеми та створити сприятливі умови для активної участі всіх студентів у дискусії, спрямувати дискусію в необхідне русло, уміло підбити підсумки після кожного виступу, звернувши особливу увагу на суттєві аспекти порушеної проблеми, не гальмувати полемічних виступів студентів. На завершальному етапі заняття викладач узагальнює колективну думку, підбиває підсумки [20; 26; 28; 38].

Після вивчення теми з практичного курсу англійської мови “Sports and Games” проведено підсумкове заняття у вигляді круглого столу. Студентам запропоновано завдання – придумати «свою історію» (спортсмена, медика, який готує доповідь про вплив фізичних навантажень на організм підлітка). Заняття пройшло швидко, жваво, емоційно. Варто зазначити, що об’єктивні знання з англійської мови студенти демонструють не тоді, коли показують домашню підготовку, а тоді, коли можуть швидко зорієнтуватися в ситуації, довести свою думку [26; 28].

Вивчаючи тему “Customs, traditions and modern life of London” із країнознавства, студенти мали провести віртуальну екскурсію видатними місцями країни. Учасники були поділені на дві групи, у кожній із яких призначений свій екскурсовод та допитливі туристи. Студенти самостійно вибрали пам’ятку культури з-поміж запропонованих, заздалегідь отримали інформацію, лексичні одиниці з теми, обговорили сценарій. Після виконання завдання важливо було провести детальне обговорення ситуації та поставити запитання («Як ти почувався в цій ролі? Що під час гри сподобалося, а що ні? Чи потрапляв ти в подібну ситуацію?» тощо) [26; 28].

Цікавою для студентів була рольова гра «Дискусія між українськими й англійськими однолітками». Половина студентів вибрала роль українських підлітків, інші студенти –

«гостей з Англії». Студенти розповідали «закордонним гостям» про свою країну, її географічне розташування, столицю, традиції, права й обов'язки громадян України, ставили «англійцям» аналогічні запитання. Кожен «українець» і кожен «гість» повинні поставити хоча б одне запитання та відповісти хоча б на одне з них. Типові запитання були такими: “Where is your country situated? What is the population of your country? What historical places do you know? What does your country produce? What is the territory of your country? What is your country rich in? How many nationalities are there in your country? Who visits your country? What city is the capital of your country? What is it famous for? What monuments, museums, theatres are there in the capital of your country? What are the main industrial towns and cities in your country? When did the history of your country begin?”. У ході дискусії студенти користувалися таблицями, де подано відомості про площу й політичні системи України та Англії, а також довідковими даними про клімат, рельєф, корисні копалини, водні ресурси цих країн [26; 28].

Граючи в рольову гру «*Стажування за кордоном*» у межах теми з практичного курсу англійської мови «Моя майбутня професія», студенти отримували картки, де були зазначені їхні імена, вік, стать, посада та посадові обов'язки. Повідомлено, що заклад, де всі вони працюють, має направити кількох фахівців на стажування за кордон. На зборах колективу кожен із «працівників» повинен був розповісти про власні обов'язки та довести необхідність саме своєї кандидатури. «Керівники», прослухавши аргументи кожного, вирішують, кого відправляти, та обґрунтовують своє рішення [35].

Досвід засвідчує, що викладач може досягти певних успіхів у процесі підготовки та проведення рольових ігор тільки в тому випадку, якщо йому вдасться зацікавити студентів, заохотити їх, залучивши емоції та уяву; якщо він братиме до уваги особливості характеру кожного учасника гри. Безперечно, особливості викладача, його емоційний настрій суттєво впливають на успішність справи [4].

Отже, застосування рольової гри в будь-якій формі на заняттях з іноземної мови сприяє стимулюванню інтелектуальної й емоційної діяльності та розширенню світогляду студентів; розвитку творчого потенціалу студентів і збільшенню обсягу активної мовної практики; можливості персоніфікувати проблемні ситуації, надавати їм особистісного змісту; здатності до критичного мислення й пошуку інформації; урахуванню різних поглядів на проблему та шляхи її розв'язання; індивідуалізації навчання, тому що кожен студент засвоює матеріал з оптимальною для нього швидкістю; реалізації студентоцентрованого підходу до навчання; створенню сприятливої психологічної атмосфери для вивчення іноземної мови завдяки відсутності негативних оцінок і за допомогою так званої системи заохочення.

Дієвим у підготовці майбутніх фахівців мовних спеціальностей є метод проекту. О. Фунтікова трактує метод проекту як засіб розвитку й саморозвитку професійного зростання майбутніх фахівців, завдяки чому формується система професійно-педагогічних умінь на підставі створення оптимальних умов організації самостійної роботи та досягнення високих результатів у навчальній роботі. Практична цінність використання методу проектів у підготовці майбутніх фахівців полягає в його розвивальній сутності: студенти вчаться використовувати різноманітні джерела інформації для розв'язання проектного завдання, набувають навичок командної роботи, удосконалюють вміння представляти й аргументувати свої позиції щодо поставлених завдань, розвивають свої комунікативні здібності; мають змогу бути включеними до процесу інтегрування знань; удосконалюють здатність застосовувати теоретичні знання на практиці; розвивають творчі здібності [30].

О. Фунтікова окреслює такі функції педагогічного проекту:

1) навчальна функція, що пов'язана з опануванням теоретичних знань, узагальненням суттєвих фактів науки, передового педагогічного досвіду;

2) наукова функція, реалізація якої передбачає вміння студентів вести спостереження, аналізувати досвід педагогічної діяльності, налагоджувати співпрацю педагога з дітьми

відповідно до змісту проекту, узагальнювати проблему з позиції наукових методів дослідження;

3) методична функція, спрямована на розроблення системи завдань та системи контролю знань згідно зі змістом проекту [30].

Розрізняють дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані навчальні проекти. Дослідницькі проекти – це проекти, у яких учасники проходять усі етапи «дорослих» досліджень (формулювання проблеми, огляд джерел інформації з порушеної теми, пропонування гіпотези, планування експерименту, формулювання висновків, захист).

Творчі проекти – це такі проекти, які не мають конкретної структури спільної діяльності учасників, що підпорядковане кінцевому результату. Попередньо учасники проекту домовляються про результати та форму їх представлення.

Інформаційні проекти – мають на меті вивчення інформаційних об'єктів: енциклопедій, картотеки, книг, газет, атласів, фрагментів підручників чи задачників.

Ігрові проекти – це проекти, під час реалізації яких учасники перебувають у запропонованій їм ролі, що зумовлена характером та змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реальні особистості. Імітації підлягають їхні соціальні й ділові стосунки, які можуть бути ускладнені вигаданими ситуаціями.

Практико-орієнтовані проекти – це проекти, спрямовані на соціальні інтереси учасників. Результатами їх реалізації є документ (програма, рекомендації, проект закону тощо).

Підготовка проектів може бути реалізована за чітким алгоритмом і складається з чотирьох етапів: підготовчого, виконавчого, презентаційного й підсумкового.

Підготовчий етап проекту охоплює формулювання теми, систематизацію та виокремлення основної інформації. На цьому етапі студенти обговорюють завдання, виявляють проблеми, окреслюють пропозиції щодо розв'язання завдання, розподіляють ролі та вибирають джерело інформації. Завершуючи підготовчий етап роботи, учасники дискутують у малих групах стосовно плану проектної діяльності, окреслюють мету й кінцевий продукт. На успішність проектної роботи впливає такий чинник, як вибір теми, що має зацікавлювати студентів, порушувати актуальні проблеми, узгоджуватися з професійними потребами майбутніх учителів початкових класів, переконувати студентів у доцільності її розроблення [13].

Виконавчий етап передбачає підготовку студентів до виконання проекту (аналіз етапів презентації результатів, окреслення способів реалізації проекту, робота з інформацією, проведення досліджень, синтез і систематизація ідей, оформлення проекту) [13].

Презентаційний етап спрямований на те, щоб підготувати студентів до виступу. У ході цього етапу студенти остаточно оформлюють проекти (розроблення мультимедійних презентацій у форматі “Power Point”, створення відео тощо). На завершення учасники представляють свої проекти [13].

На підсумковому етапі аналізують та оцінюють проекти. Студенти обговорюють результати проектної діяльності в малій групі й оцінюють проект у цілому, а також характеризують роботу кожного студента. На цьому етапі передбачено написання письмових звітів із проектної роботи. Викладач аналізує одержану інформацію та використовує її для загального оцінювання роботи студентів [13].

На занятті з практичного курсу англійської мови під час вивчення студентами теми “Food and Meals” результатом проектної діяльності стали мультимедійні презентації. На першому занятті, студенти об'єднувалися в групи. На наступному – повідомили про склад кожної групи та почали збирати необхідну інформацію (статті, фотографії, інтернет-матеріали тощо). На наступних заняттях деякі з проектних завдань потребували негайного виконання безпосередньо в аудиторії, де розширювали словниковий запас студентів із теми, закріплювали вивчений лексико-граматичний матеріал, розвивали комунікативні вміння студентів. Під час оцінювання студентів звернено увагу на правильне використання мови,

на оригінальний і творчий підхід до виконання проектної діяльності. Під час вивчення цієї ж теми студенти окреслили такі підтеми: “Laying the table”, “Common ideas about food”, “Traditional Ukrainian Meals”, “Traditional British Meals”, “Traditional American Meals”, “Table manners”. Опрацьовуючи проект “Common ideas about food”, студенти використовували інтернет-ресурси, щоб дізнатися про переваги того чи того продукту. Ті студенти, які працювали над проектом “Laying the table”, дібрали додаткову літературу, що допомогла їм повторити правила поведінки за столом і вимоги до естетичного оформлення столу. Відповідальні за манери за столом продемонстрували міні-діалоги з теми проекту. Цікавими були виступи студентів, які готували проекти про традиційну кухню України та англословних країн [7; 26; 28].

У ході виконання проекту засобами іноземної мови розв’язують проблемні завдання, що дає змогу суб’єктам пізнання імпліцитно долати мовний і психологічний бар’єр. Творчо працюючи над проектом, кожен студент, навіть із низьким рівнем володіння іноземної мови й психологічно менш активний, отримує змогу продемонструвати власну ініціативу, креативність, фантазію, когнітивну активність і самостійність у розв’язанні проблем. Отже, метод проектів спрямований на розвиток творчого мислення студентів, уміння не лише запам’ятовувати та відтворювати інформацію, а й застосовувати її на практиці.

Проект передбачає досягнення таких цілей: систематизація, закріплення й поглиблення теоретичних і практичних знань із фахових предметів, застосування цих знань у ході виконання конкретних науково-методичних завдань; удосконалення форм та методів самостійної роботи, оволодіння методикою науково-дослідницької діяльності й формування навичок розроблення, оформлення та презентації отриманих результатів; з’ясування ступеня підготовленості випускника до професійної діяльності.

Введення в освітній процес змішаного навчання, зокрема моделі «перевернутий клас» дозволяє вирішити низку завдань: розширити можливості студентів за рахунок збільшення доступності та гнучкості освіти; персоналізувати навчання, враховувати індивідуальні особливості студентів, зокрема темп і ритм засвоєння навчального матеріалу; підвищити мотивацію, самостійність, соціальну активність; трансформувати стиль педагога, перейти від трансляції знань до інтерактивної взаємодії з студентом [39].

Для ефективного реалізації студентоцентрованого навчання пропонуємо розглянути модель «перевернутий клас». «Перевернутий клас» – це така педагогічна модель, в якій типова подача лекцій і організація домашнього завдання міняються місцями. Студенти знайомляться з теоретичним матеріалом вдома, у той час, як в аудиторії відводиться час на виконання практичних завдань, обговорення проблемних питань і дискусії. Іншими словами «перевернутий» означає – абсолютно протилежний загальноприйнятій системі побудови занять. Щоб розібратися в сутності моделі «перевернутий клас», спробуємо порівняти її із класичним варіантом проведення занять [25] (див. табл. 1).

Таблиця 1

Класична модель заняття	Модель заняття «Перевернутий клас»
Робота в аудиторії: – ознайомлення – запам’ятовування інформації	Робота в аудиторії: – аналіз – практика – робота над проектами
Робота вдома: – аналіз – практика	Робота вдома: – ознайомлення – запам’ятовування інформації

Схарактеризуємо особливості моделі змішаного навчання «Перевернутий клас».

Зміна ролі викладача. Викладач перетворюється на фасилітатора, і допомагає вирішити дискусійні питання. Роль викладача все ж залишається провідною, але його діяльність спрямовується на координацію навчання студентів, здійснення консультування, надання допомоги та створення навчально-проблемної ситуації для пізнавально-дослідницької діяльності.

Використання електронних освітніх ресурсів. Завдяки платформі “Moodle”, що надає змогу проектувати, створювати інформаційно-навчальні ресурси навчального закладу та керувати ними, викладачами Хмельницького національного університету накопичена велика база різноманітних матеріалів таких, як навчальні відео, інтерактивні завдання, електронні навчальні матеріали, а саме: електронні підручники, де представлений теоретичний матеріал, теми семінарських і практичних робіт; плани лекційних та практичних занять; віртуальні лабораторні комплекси; конспекти-презентації лекцій; завдання до практичних робіт; навчальні завдання для самостійної роботи; питання та завдання до підсумкової атестації; методичні вказівки до використання цього комплексу; електронні банки тестів; покликання на додаткові інформаційні ресурси з дисципліни в мережі Інтернет; додаткові навчальні матеріали (підручники, посібники, журнали й ін.) [28].

Відтак, кожен студент, хто має доступ до мережі Інтернет, може отримати якісний електронний освітній контент у зручний для нього час.

Підвищення вимог до навчальної діяльності студентів. Теоретична частина навчального матеріалу має формувати в студентів базові поняття і підтримувати навчання, а не займати провідне місце. Здійснюється зміщення акценту на процес пізнавальної діяльності студентів, у ході якої вони відкривають для себе нові знання – розв’язують різнопланові проблеми в обговореннях і дискусіях.

Доступність, гнучкість навчального процесу та індивідуальний підхід до кожного студента. Під час традиційних лекцій студенти часто намагаються вхопити те, що вони чують у момент мовлення лектора. У них немає можливості зупинитися, щоб обміркувати викладене, а намагаючись занотувати слова викладача, можуть ігнорувати важливі моменти. Самостійне опрацювання частини матеріалу робить навчальний процес більш гнучким, дозволяє студентам повністю контролювати хід лекції, переглянути чи прослухати матеріали стільки разів, скільки їм буде потрібно для повноцінного сприйняття, а в разі виникнення питань звернутися до викладача по допомогу.

Застосування активного навчання. Класична модель заняття не передбачає активність студентів, адже більшу частину заняття вони просто сприймають інформацію. Активне навчання передбачає використання такої системи методів і прийомів, що спрямовані головним чином не на повідомлення студентам готових знань, їх запам’ятовування та відтворення, а на організацію студентів для самостійного одержання знань, засвоєння вмінь і навичок у процесі активної пізнавальної і практичної діяльності [24]. Працюючи за моделлю «перевернутий клас», студенти на занятті відпрацьовують знання, отримані вдома з відео та гаджетів; критично переосмислюють існуючі припущення; розвивають комунікативні навички (прослуховування, обговорення, співпраця); самостійно генерують рішення тощо.

Технологія проведення «перевернутого» заняття:

– 1 етап. Викладач записує пояснення нового матеріалу за допомогою спеціальних програм та розміщує навчальне відео чи електронний освітній ресурс в навчальному середовищі (доцільно надсилати чи розміщувати добірку матеріалів, які можна опрацювати онлайн у різних форматах: YouTube-відео, онлайн-курси, інтерактивні підручники, аудіолекції, навчальні онлайн-ігри, тести тощо). Гарні відгуки отримав «інтерактивний плакат» – спосіб візуалізації інформації на основі одного зображення, до якого «мітками» (інтерактивними точками) прикріплюються покликання на вебресурси, інтернет-документи, мультимедійні об’єкти: відео,

аудіо, презентації, слайд-шоу, ігри, опитування тощо, іншими словами, це сторінка доступу, з якої ви можете перенаправити студентів на десятки інших сторінок, зібравши всі матеріали з конкретного питання чи теми в одному місці. Головна перевага «інтерактивного плакату» полягає у тому, що студент може знайомитися з інформацією у будь-якому зручному порядку (відкривати лише ті матеріали, що виявилися трошки складнішими та вимагають уточнення). Як показує досвід, студентам подобається досліджувати та знаходити інтерактивні зони, відкривати віртуальні віконця з текстом чи картинками;

– 2 етап. Студенти отримують домашнє завдання у вигляді навчального відео, електронного освітнього ресурсу тощо та самостійно опрацьовують його;

– 3 етап. На занятті викладач організовує навчальну діяльність, залучає до різних видів роботи всіх студентів за допомогою завдань, які допомагають перевірити отримані студентами самостійно знання і дають можливість використати їх на практиці;

– 4 етап. Викладач допомагає студентам підсумувати вивчений матеріал з певної теми та зробити висновки з досвіду, який вони здобули під час самостійного отримання знань [22].

На занятті з дисципліни «Історія зарубіжної літератури» організовуючи навчальну діяльність в режимі «перевернутого» навчання, на основі переглянутого відео, опрацьованої лекції, прочитаного вдома твору чи ознайомлення з біографією і творчим шляхом автора, пропонуємо:

– роботу з презентацією «Плакати» – презентація складається виключно з ілюстративного матеріалу, вся робота по поясненню змісту покладається на доповідача; «проблемно-пошуковою» презентацією – містить проблемні питання, відповідь на які студенти шукають через діалог один з одним, дискусію в чаті на платформі ZOOM тощо; «інтерактивною» презентацією – містить вікторину, тест, кросворд, пазл, ребус тощо, яка покликана узагальнити та систематизувати здобуті при самостійному опрацьованні теми знання, вміння та перевірити рівень навчальних досягнень; презентацією «відчуй себе лектором» – кожен студент отримує питання, яке опрацьовує самостійно вдома, а занятті відбувається його презентація з подальшим обговоренням. Це потужний засіб для формування у студентів вмінь виступати перед аудиторією, коротко формулювати свою думку, структурувати свою доповідь, використовувати різні мультимедійні засоби і можливості (зображення, звукозаписи, відеофільми, гіперпосилання на інші вебсайти або файли) для ілюстрування ідей, гіпотез, висновків;

– роботу з «епізодами» – відеофрагменти епізодів екранізованих творів, яке супроводжує аналіз епізоду твору в одній із комбінацій: 1) вдома прочитали – на занятті обговорили – подивилися – порівняли – узагальнили; 2) вдома прочитали – подивилися – на занятті обговорили – узагальнили; 3) вдома прочитали – на занятті обговорили – озвучили – узагальнили;

– роботу з «стрічкою часу» – шкала, на яку у хронологічній послідовності наносяться події. Найчастіше стрічка часу є горизонтальною лінією з розміткою по роках (або періодах), а в режимі «перевернутого навчання» без зазначення, що відбувалося в той чи інший період, використовуючи яку, студент озвучує біографію письменника, його творчий доробок, етапи розвитку тієї чи іншої епохи тощо. Сучасні сервіси дозволяють «нанизувати» на стрічку часу не лише текст, а й зображення, відео та звук;

– роботу з «хмарами слів» – це візуальне відтворення списку слів, категорій чи міток на єдиному спільному зображенні. «Хмара» дозволить зробити акценти на ключових моментах теми, яка була опрацьована самостійно. Це, у свою чергу, сприятиме ефективному відтворенню, систематизації та узагальненню опрацьованого попередньо матеріалу;

– роботу з «інтерактивною віртуальною дошкою», яка є робочим простором, «білим аркушем», на якому спільно можемо виконувати певні дії, взаємодіяти з усіма студентами у режимі реального часу, за допомогою певних інструментів, зокрема нотаток,

впорядковувати сюжет прочитаного вдома твору, створювати хронологію життя та творчого доробку письменника тощо;

– роботу з Viber, месенджер, який допомагає збирати питання від студентів у чаті. На занятті використовується для обговорення зі студентами моментів, які вони не зрозуміли з домашнього опрацювання. Один з варіантів – попросити студентів писати питання в чаті, протягом опрацювання матеріалу вдома, а на занятті приділити час роз'ясненню, через використання функції пошуку в чаті, попередньо домовившись зі студентами про ключове слово, яке пишеться перед питанням, і на занятті, вбиваючи це слово в пошук, студенти бачитимуть свої повідомлення. Доречно спонукати студентів нотувати ключові моменти, записувати ідеї, які виникають під час опрацювання матеріалів. Наголосити, що занятті вони зможуть скористатися своїми нотатками, освіжити пам'ять чи винести свої ідеї на обговорення. Студенти можуть робити ці нотатки в будь-якому форматі (тексту, фото, відео та аудіоповідомлень) – їх можна зберігати у смартфоні або просто в месенджері, наприклад, у «Моїх нотатках» у Viber [22].

Щоб бути суб'єктом навчальної діяльності, студент має оволодіти її етапами: *орієнтації – формулювання мети – проектування – організації виконання плану діяльності – оцінювання*.

Етап орієнтації: мотивація викладачем наступної діяльності, позитивна установка на роботу; орієнтація студентів щодо місця заняття в цілісному навчальному курсі, розділі, темі (схеми, таблиці, опори, словесна установка тощо); опора на особистий досвід студентів із проблеми заняття, кінцевий результат, до якого потрібно прийти; доведення до свідомості студентів, що все те, що вони роблять, потрібне для успішної професійної діяльності в майбутньому.

Етап формулювання мети: окреслення мети заняття, обговорення шляхів її досягнення, з'ясування разом зі студентами особистісно значущих завдань тієї діяльності, яку передбачено провадити протягом заняття (робота студента саме на цьому занятті як передумова для складання заліку, іспиту тощо); визначення показників досягнення поставлених завдань (знання, уміння, навички тощо).

Методи й засоби реалізації першого та другого етапів: *актуалізація, проблематизація, інтрига, ігрова ситуація, формування пізнавального інтересу тощо*.

Етап проектування: залучення студентів (у разі можливості) до планування діяльності, яка проходитиме на занятті, через попередню роботу (випереджувальні завдання, повідомлення, реферати, підготовка наочності тощо); урахування побажань студентів з огляду на їхні здібності, інтереси, суб'єктивний досвід; налаштування студентів на співпрацю, а отже, і на позитивний результат у роботі.

Етап організації виконання плану діяльності: подання варіативних способів навчальної діяльності (письмового або усного; індивідуального чи в групі; переказ опорних положень або розгорнута відповідь; у вигляді узагальнення чи на конкретних прикладах тощо); вибір студентами способів фіксації пояснення нового матеріалу (конспект, схема, таблиця, опора, план, тези, висновки тощо); вибір студентами (у разі можливості) завдань і способів їх виконання під час закріплення знань, формування вмінь та вироблення навичок; варіативність домашнього завдання (диференціація за рівнями складності та способами виконання).

Методи й засоби психолого-педагогічної діяльності студентів: *заохочення, створення яскравих наочно-образних уявлень; навчально-пізнавальна гра; створення ситуації успіху; пізнавальний інтерес; створення проблемної ситуації; спонукання до пошуку альтернативних рішень; виконання творчих завдань; кооперація студентів; створення ситуації взаємодопомоги тощо*.

Етап контрольної-оцінювальної: залучення студентів до діалогу з викладачем, висловлювання думки про те, чи досягли вони результатів і завдяки чому; участь студентів у виправленні допущених помилок, осмисленні їхніх причин (взаємо- та самоаналіз);

надання студентам змоги самостійно або за допомогою викладача чи інших студентів порівнювати отриманий результат із критеріями еталону; використання механізмів позитивного ставлення до успіху студентів та оцінювання навчальних досягнень студентів протягом усього процесу навчання.

Завершальним етапом навчальної діяльності на занятті є *усвідомлення ситуації досягнення мети, переживання ситуації успіху* [23; 26; 28].

Висновки. Отже, використання педагогічних технологій, зокрема технологій студентоцентрованого навчання в підготовці фахівців мовних спеціальностей, дає змогу активізувати процес засвоєння знань, надати йому творчого характеру, побудувати роботу студентів на співпраці, взаємонавчанні, стимулювати їх до самостійного вибору й застосування найбільш значущих для них способів опрацювання навчального матеріалу, до самовизначення та самореалізації.

Список використаних джерел:

1. Авраменко К. Роль інтерактивних технологій у змісті методичної підготовки майбутніх учителів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. № 42 (2). С. 65–68.
2. Авшенюк Н. М. Центрований на студенті підхід до навчання іноземним мовам: англійський досвід. URL: <http://bibl.kma.mk.ua> (дата звернення: 02.10.2022).
3. Базиляк Н. Мовна підготовка майбутніх спеціалістів: європейський вимір України. *Молодь і ринок*. 2011. № 5. С. 136–141.
4. Баркасі В. В. Професійно-педагогічний аспект ролі гри. *Психолого-педагогічні та лінгвістичні аспекти викладання мовознавчих дисциплін*. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/zbirnuku/13/10.pdf> (дата звернення: 12.12.2022).
5. Березюк О. С. Методи організації особистісно орієнтованого навчання в освітньому середовищі. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 346–360.
6. Гоменюк Л. В. Збірка тренінгів з педагогічної майстерності «Вчитель – вічний учень». URL: <https://vseosvita.ua/library/zbirka-treningovih-zanat-vcitel-vicnij-ucen-72186.html> (дата звернення: 21.01.2023).
7. Дашко Г. С. Використання методу проєктів на уроках англійської мови. 2013. 23 с.
8. Жицька С. А. Використання навчально-рольових ігор професійної спрямованості для підготовки до професійно-комунікативної діяльності. URL: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1083> (дата звернення: 16.10.2022).
9. Задоя В. О. Методичні засади використання ігрових методів у професійній підготовці майбутніх вихователів. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Задоя_В.О.Методичні_засади_використання_ігрових_методів_у_професійній_підготовці_майбутніх_вихователів (дата звернення: 10.01.2023).
10. Керик О. Використання тренінгових технологій у професійній підготовці фахівців соціальної сфери. *Молодь і ринок*. 2015. № 2. С. 136–140.
11. Киричок А. П. Використання методу ділова гра в підготовці фахівців зі зв'язків з громадськістю. *Обрії друкарства*. 2016. № 1 (5). С. 46–51.
12. Лук'яненко В. В. Формування мотивації навчання студентів технічних спеціальностей на заняттях з англійської мови. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/fr/node/1164> (дата звернення: 15.12.2022).
13. Молчанова В. В. Метод проєктів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи: теоретичне обґрунтування етапів та різновидів. *Молодий вчений*. 2017. № 3 (43). С. 430–434.
14. Пометун О. І., Побірченко Н. С., Коберник Г. І., Комар О. А., Торчинська Т. А. Інтерактивні технології: теорія та методика: посіб. Умань; Київ, 2008. 95 с.
15. Помиткіна Л. Психологічний тренінг як засіб корекції внутрішньоособистісних дисгармоній старшокласників. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2003. Вип. 2. С. 193–200.
16. Радзімовська О. Психологічний тренінг з розвитку професійної ідентичності як засіб професійно-творчого становлення педагога. *Розвиток психологічної готовності педагогів до творчої професійної діяльності*: наук.-метод. посіб. / за наук. ред. Е. О. Помиткіна. Київ; Миколаїв, 2010. С. 167–182.
17. Радченко О. Застосування методів інтерактивного навчання у процесі вивчення курсу «Педагогіка». URL: http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/32_radchenko.pdf (дата звернення: 25.01.2023).
18. Рогульська О. О. Актуальні методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Освітній простір України: наук. журнал*. Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2018. Вип. 13. С. 82–88.
19. Рогульська О. О. Використання ділових ігор у підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному*

просторі : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (24 листоп. 2021 р., Вінниця) / гол. ред. Т. І. Ямчинська. Вінниця, 2021. С. 124–128.

20. Рогульська О. О. Використання рольових ігор у навчанні іноземної мови. *Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії* : матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. конф. / редкол.: Ю. Л. Бошицький, С. Я. Українець. Рівне, 2018. С. 203–206.

21. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Використання тренінгових технологій для активізації зацікавленості студентів в особистісному зростанні. *Тенденції забезпечення якості освіти* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 22 січня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 46–49.

22. Рогульська О. О., Левицька Н. В. Застосування моделі змішаного навчання «перевернутий клас» на заняттях з історії зарубіжної літератури в умовах дистанційного навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 205. С. 49–53.

23. Рогульська О. О. Особистісно орієнтовані технології у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі* : матеріали Всеукр. наук.-теорет. конф., 25 листоп. 2020 р., Вінниця / гол. ред. Т. І. Ямчинська. Вінниця, 2020. С. 158–161.

24. Рогульська О. О. Особливості підготовки майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного ун-ту імені Павла Тичини* / ред. кол.: О. І. Безлюдний (гол. ред.) та ін. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. Вип. 17. С. 291–304.

25. Рогульська О. О. Особливості використання моделі «перевернутий клас» в умовах дистанційного навчання. *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів* : матеріали тез доп. XI міжнар. наук.-методол. Інтернет-семінару (19 трав. 2022 р.) / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Хмельницький національний ун-т ; за заг. ред. Н. М. Бідюк. Київ ; Хмельницький : «Термінова поліграфія», 2022. С. 29–31.

26. Рогульська О. О. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти: теорія і практика : монографія. Хмельницький : ХНУ, 2019. 511 с.

27. Рогульська О. О., Магдюк О. В. Реалізація студентоцентрованого підходу в освітньому процесі закладів вищої освіти. *Цифрові трансформації в освіті, культурі та мистецтві: нові можливості й досвід* : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 12 вересня – 23 жовтня 2022 року. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 88–93.

28. Рогульська О. О. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти : дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2020. 496 с.

29. Скляр І. Д. Оцінювання у студентоцентрованій моделі. URL: https://kneu.edu.ua/userfiles/Department_of_International_Economics_and_managemе/studentozentruzм.pdf (дата звернення: 10.03.2023).

30. Фунткіова О. О. Сучасний погляд на використання методу проєктів в організації самостійної роботи студентів поза аудиторією у вищій школі. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2003. № 11. С. 17–24.

31. Хлебнікова Т. М. Дидактичні ігри як метод активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Управлінські та психологічні аспекти професійної підготовки фахівців в умовах інноваційного розвитку освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (20 квітня 2016 року). Харків, 2017. Ч. I С. 238–243.

32. Хромченко О. В. Рольові ігри як інноваційний метод навчання іноземній мові. URL: <http://liber.onu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/4444/65-70.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 13.12.2022).

33. Циркаль А. Ю. Огляд найбільш цікавих інтерактивних методів на заняттях з англійської мови. *Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі* : зб. наук. статей. Київ : НТУУ «КПІ», 2013. С. 350–360.

34. Швець І. А. Використання рольових ігор у навчанні іноземної мови у початковій школі. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Швець_І.А._Використання_рольових_ігор_у_навчанні_іноземної_мови_у_початковій_школі (дата звернення: 03.01.2023).

35. Школа І. В. Рольова гра як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. URL: <http://bdpu.org/pedagogy/ua/files/2014/3/52.pdf> (дата звернення: 10.12.2022).

36. Шурин О. Педагогічні аспекти реалізації особистісно орієнтованого підходу при підготовці майбутніх учителів технологій. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2017. № 2. С. 109–115.

37. Ягупов В. В. Імітаційні методи навчання. Метод інсценування. URL: https://eduknigi.com/ped_view.php?id=196 (дата звернення: 04.12.2022).

38. Ягупов В. В. Педагогіка – Метод круглого столу у навчанні. Проведення круглого столу. URL: http://eduknigi.com/ped_view.php?id=205 (дата звернення: 26.12.2022).

39. Marshall H. W. Three reasons to flip your classroom. URL: <http://www.slideshare.net/ainemarsh/3-reasons-to-flip-tesol-2013-32113> (дата звернення 30.12.2022).

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-304-3-15>

МЕТОДОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Олег ГОНЧАРУК

кандидат філологічних наук, доцент

Харківський національний університет внутрішніх справ
og.two@gmail.com

Лариса САЗАНОВА

старший викладач кафедри іноземних мов

Харківський національний університет внутрішніх справ
larisasazanova@gmail.com

Вступ. У теперішній час у зв'язку із масштабністю та гостротою, що виникають у сучасному світі соціально-економічних та військово-політичних проблем, актуальним є пошук оптимальних шляхів якісної підготовки курсантів з креативним мисленням, професійною мобільністю та фундаментальними знаннями.

Завдання вищих навчальних закладів МВС – готувати майбутніх офіцерів, здатних на високому рівні здійснювати службову діяльність, навчально-виховний процес у підрозділах, забезпечувати якість навчання та виховання особового складу. Необхідно враховувати, що підготовка у вищому поліцейському навчальному закладі майбутнього офіцера відрізняється тим, що поряд із системою професійних знань у курсантів мають вироблятися професійні якості особистості (комунікативні, організаційні, аналітичні) та формуватися креативний стиль мислення. Без сумніву, що володіння методами креативного мислення, інноваційної діяльності – запорука того, що офіцер зможе тривалий час успішно виконувати свої службові обов'язки, відповідально та компетентно вирішувати покладені на нього завдання.

У процесі навчання у поліцейському виші практично відсутні навчально-методичні програми, які б сприяли розвитку розумових операцій та характеристик мислення. В основному переважають завдання, які мають рішення алгоритмічного типу та однозначну відповідь. І курсант, навіть маючи необхідні знання, критичність, гнучкість та глибину мислення, який завжди здатний вирішувати завдання, оскільки є певного роду стереотип: всі завдання вирішуються за допомогою визначених схем. А будь-яке рішення, що виходить за рамки певної схеми, вважається неправильним.

Для курсантів, які мають на меті стати оперуповноваженими, найбільшої актуальності набуває розвиток таких якостей, як гнучкість та швидкість. Саме наявність цих якостей дозволяє курсантам легше освоювати основи дисциплін, а також є необхідною базою для їхньої майбутньої професійної діяльності. Розвиток креативного мислення дає можливість виробляти у курсантів такі якості, як компетентність, емпатію, вміння встановлювати контакти і без негативних наслідків вирішувати можливі конфліктні ситуації професійної діяльності, вміння швидко реагувати на умови, що змінюються, і знаходити адекватні шляхи виходу з тих чи інших службових або життєвих ситуацій.

Одним із механізмів, що стимулює креативне мислення у курсантів, є інтелектуальні завдання. Вони розкривають і приводять у рух пізнавальні ресурси, формують дослідницький стиль розумової діяльності. Виникаючи на основі скрутних ситуацій, при вирішенні значущих для людини проблем, інтелектуальне завдання своєрідно моделює процес креативного мислення, служить дієвим засобом його формування та розвитку у курсантів. Однією із вирішальних передумов розвитку креативного мислення служить максимальна орієнтація навчального завдання на особистість курсанта, що можливе лише при обліку індивідуально-типологічних відмінностей.

Оскільки в сучасних умовах розвитку суспільства зростає потреба в нестандартно мислячих фахівцях, які мають активну соціальну позицію, здатні до мобільної зміни своєї професійної діяльності, розробки та впровадження нововведень, значимість орієнтації вищої освіти на всебічне стимулювання креативного способу системного мислення конкурентоспроможної особистості не викликає сумнівів. Розвиток креативного образу системного мислення було неодноразово предметом інтересу педагогів та психологів минулого. Зокрема, таких вчених кінця XIX – початку XX ст., як К. Вентцеля, Б. Грінченка, М. Корфа, Т. Лубенця, Н. І. Пирогова, К. Д. Ушинського. Їх дослідження аналізуються та використовуються сучасними вченими. Протягом тривалого часу існувала думка, що креативний образ системного мислення притаманний лише окремим обдарованим особам. Проблемою креативного способу системного мислення цікавилися ще Платон, Аристотель, Августин, Гегель та інші. Глибоке дослідження особливостей креативної діяльності, умов формування креативної особистості розпочалося у другій половині XIX та на початку XX ст. Дослідженню креативності в освіті присвячені наукові праці Л. Корольової, А. Крафт, А. Міллер, В. Джеффері. Проблематику розвитку навичок креативного мислення у студентів вивчали Я. Надзігеоргіоу, П. Фокіаліс, М. Кабуропоулоу [7], Н. Ларраз, І. Антонанзас, І. Суевас, І. Дроздова; становлення креативного підходу в навчальному процесі – А. Садикова, О. Шелестова [12], Дж. Вісдом [16], А. Бабак, В. Ворожбіт-Горбатюк [1], Е. Аленкар, Д. Флейт, Н. Перейра [6]. Педагогічні та психологічні погляди К. Д. Ушинського (1824–1870 рр.) з розвитку особистості процесі навчання сформувалися у другій половині XIX ст., але вони актуальні і на сучасному етапі [3]. У сучасній науці проблемі креативного способу системного мислення особистості приділяють увагу філософи, психологи, педагоги.

Виклад основного матеріалу. Креативність може розвиватися десятками різних методів, яких у процесі розвитку педагогічної науки накопичено чимало, проте є велика різниця між педагогічною теорією та практикою. Розвиток креативного способу системного мислення провокує народження живої фантазії, живої уяви. Творчі процеси за своєю природою засновані на бажанні створювати щось, ще ніким раніше не створене, або, робити по-новому те, що раніше вже існувало, робити це краще. Таким чином, творчий початок для людини є прагненням уперед, до поліпшень, прогресу та вдосконалення [5]. Актуальність цієї проблеми, а саме розвиток креативного способу системного мислення як особистісної здібності курсантів при навчанні англійської мови важлива, оскільки сучасне суспільство потребує фахівців, які мислять нестандартно. Сучасний фахівець повинен мати різноманітність знань, як загальних, так і спеціальних, що дозволяють виграти в конкурентній боротьбі. Саме такий, сучасний спеціаліст оперативно реагуватиме на зміни, що відбуваються, і прийматиме правильні рішення в конкретній галузі. На сьогодні в Україні у зв'язку з геополітичною обстановкою величезне значення приділяється вивченню англійської мови, що дозволяє здобувачам розвивати свої ділові та професійні якості, розширити коло спілкування, поглибити знання за своєю спеціальністю, ефективно займатися науковою діяльністю. Більше того, вивчення іноземної мови відкриває нові перспективи щодо кар'єрного зростання та отримання додаткової освіти. Така обстановка вимагає повноти знань і умінь у сфері своєї діяльності, здатності застосовувати їх у різних ситуаціях, постійно оновлювати їх і вдосконалювати, бути цілеспрямованими, вимогливими до себе. Отже, сучасному фахівцю необхідно розуміти сутність ситуації, проводити її аналіз, комплексно оцінювати отриманий результат. Така робота потребує прагнення самовдосконалення і самореалізації, самокритичності, здатності відмовитися від застарілих звичок і поглядів, вміння працювати, – це і становить креативний образ системного мислення. Згідно з численними дослідженнями вітчизняних та зарубіжних педагогів та психологів, креативний образ системного мислення піддається навчанню, як і будь-яка інша діяльність, отже, процес його навчання може бути успішно інтегрований з навчанням курсантів англійської мови. Формування креативного способу системного

мислення здобувачів немовних ВНЗ під час навчання англійської можна використовувати інтегративно-диференційований підхід. Цей підхід, що відноситься до інноваційно-педагогічних технологій, заснований на особистісно-орієнтованій парадигмі [2]. У процесі навчання у фокусі уваги викладача виявляється широкий спектр індивідуальних особливостей курсантів, включаючи рівні сформованих мовних компетенцій, мотиваційну спрямованість, особисті потреби та інтереси, способи сприйняття та переробки інформації тощо. Таким чином, перелік завдань, які стоять перед викладачем, може виглядати так: оцінити рівні знань здобувачів; визначити можливості психологічної сумісності курсантів під час роботи у підгрупах, парах, проєктах; виявити персональні мотиваційні орієнтири; врахувати баланс інтересів усіх учасників групи; встановити пріоритети загального та персонального розвитку кожного; здійснити своєчасний контроль та оцінку результатів; внести необхідні організаційні коригування в хід роботи групи [2].

Отже, з погляду управління процесом навчання та групою учнів, викладач, здійснюючи навчання англійської мови на основі інтегративно-диференційованого підходу фактично спирається на модель багатоаспектного управління, сутність якої полягає в застосуванні багаторівневого системного підходу. В цьому випадку, управлінська компетенція викладача є основою успішного поєднання різних тактик, прийомів та підходів інтегративно-диференційованого навчання, водночас, залишаючи відкритим питання щодо можливості включення додаткових управлінських знань до переліку організаційно-управлінської компетенції викладача. Очевидно, що викладачеві належить здійснювати диференційоване планування, визначаючи можливі форми, види, цілі та завдання роботи; диференційовано підходити до питань мотивації та координацію групи; а також своєчасно проводити необхідну інтеграцію всіх учасників групи в процесі навчання.

Як показує практика, зазначена багатоаспектність управління, що супроводжує реалізацію інтегративно-диференційованого підходу до навчання англійської мови, вимагає від викладача додаткових знань та умінь, серед яких, і управлінська креативність [2].

Ефективність навчання залежить від залучення особистості здобувача в навчальний процес. Завдання викладача – підібрати оптимальні форми та методи такого залучення. Таким чином, викладач при здійсненні інтегративно-диференційованого підходу до навчання англійської мови перебуває у постійному креативному пошуку шляхів досягнення навчальних цілей, що дозволяють гнучко моделювати навчальну ситуацію, керувати мотивацією, емоційною залученістю курсантів, і паралельно з цими завданнями, виконувати контроль, планування, коригування діяльності всіх учасників процесу навчання.

Іншими словами, формування креативного способу системного мислення здобувачів немовних вишів при навчанні англійської мови в рамках інтегративно-диференційованого підходу до навчання може бути представлено як одночасний творчий стимул та практичний обмежувач, як уміння надихати та стримувати активність, оцінювати ситуацію масштабно та дискретно, надавати свободу та здійснювати латентний (прихований) контроль [2]. Основними умовами формування креативного образу системного мислення із застосуванням інтегративно-диференційованого підходу до навчання є: забезпечення можливості досягнення високої самооцінки курсантів, тобто створення у них достатнього рівня впевненості у своїх силах, розумових можливостях; створення сприятливого психологічного клімату в групі; забезпечення колективної діяльності, що допомагає учасникам формулювати власну точку зору, виховувати довіру до власних сил та інтерес до думки інших.

На наш погляд, педагогічні умови формування креативного способу системного мислення курсантів при навчанні англійської мови полягають у наступних аспектах:

- 1) у проведенні творчих занять необхідно дотримуватися систематичності, забезпечити активне включення здобувачів до навчально-дослідницької роботи. Зацікавлено та плідно курсанти працюють у підгрупах з надання презентацій з подальшим виступом на міжнародних студентських конференціях;

2) заняття повинні бути цілеспрямованими, доповненими цікавим матеріалом, що надихає курсантів для проведення різноманітних дебатів, обговорень;

3) необхідно використовувати різноманітні види творчої діяльності, доступні курсантам;

4) у ході занять необхідно використовувати методи, що сприяють розвитку ініціативи, активності, самостійності, які допомагають формувати позитивну мотивацію курсантів до різних видів діяльності, тобто необхідна інтенсифікація оволодіння способами творчої діяльності;

5) необхідне домінування проблемного навчання, самостійної роботи, цілеспрямоване створення у процесі навчання протиріч, колізій, використання аналогій;

б) протягом усього процесу навчання необхідно заохочення оригінальних ідей, нестандартності, гнучкості мислення, творчої активності.

На сьогодні у поліцейських навчальних закладах набули поширення такі варіативні форми індивідуалізації навчання: використання різних варіантів однотипних завдань; застосування завдань різного ступеня проблеми; диференційоване інструктування курсантів під час виконання самостійної роботи; різна кількість завдань по одній темі для курсантів різного рівня підготовки.

Як вже було зазначено вище, величезні можливості для формування креативно-пошукової позиції особистості відкриває науково-дослідницька робота курсантів, що організовується в рамках навчального процесу. Під час її виконання курсант може проявити ініціативу, спостережливість, інтерес до близької йому проблеми, здатність і вміння ставити науковий та практичний експеримент. Науково-дослідницька робота курсантів стає оптимальною, якщо вдається надати їй колективного, групового характеру. Поодинці стає все важче вирішувати ускладнені завдання, різко знижується результативність пошуку. Індивідуальна наукова праця набуває нової спрямованості, залучає курсантів до системи взаємної залежності та взаємної відповідальності. В умовах групової роботи викладач має найбільшу можливість виявляти креативні обдарування курсантів, формувати наукові колективи.

Розкриття креативних особливостей курсанта має призвести до формування в нього потреби в самоосвіті як характеристики особистості. Закономірний результат викладацького процесу – готовність до самоосвіти – включає не тільки стійкий інтерес до наукового знання, а й надійні засоби його набуття.

Є достатня література, яка висвітлює теоретичні та методологічні засади проблеми креативного мислення як механізму розвитку творчих здібностей здобувача, що характеризуються готовністю до продукування принципово нових ідей і входять до структури обдарованості як незалежний чинник.

Виходячи із загальної ідеї справжньої роботи, перед нами стоїть завдання вивчення феномена гнучкості мислення у сенсі легкості образно-логічних взаємопереходів як особиста здатність до креативного мислення курсанта, тому що соціальні та економічні умови постійно вносять щось нове у розвиток нашої країни. Нові державні освітні стандарти й цілі у сфері професійної освіти, відображаючи соціальне замовлення, спрямовані на підготовку кадрів, які мають не лише високий рівень академічних знань, а й творчу активність, готовність до розвитку та саморозвитку. В умовах вирішення цього завдання найважливішими якостями особистості стають ініціативність, здатність творчо мислити та знаходити нестандартні рішення, вміння обирати професійний шлях, готовність навчатися протягом усього життя. Сьогодні вже недостатньо забезпечити оволодіння здобувачами сумою знань та компетенцій, а потрібне формування готовності курсанта до реалізації свого особистісного та професійного потенціалу на високому рівні якості, виявляючи творчість, ініціативність, професіоналізм. А для цього потрібне зовсім нове розуміння процедури надання професійної освіти.

У процесі підготовки курсантів розвиток креативного мислення є особливо актуальним у світлі нових вимог до професійного рівня поліцейського, здатного до прийняття оригінальних рішень, швидкого знаходження виходу з нестандартних ситуацій, гнучкого реагування на зміни, що відбуваються в юридичній сфері та в суспільстві. Однак доводиться констатувати той факт, що великий відсоток сучасних курсантів не мають високого рівня креативного мислення, про що свідчать стандартні стереотипні відповіді при вирішенні комунікативних завдань на заняттях, досить низький рівень виконання творчих письмових робіт, а також одноманітно виконані проекти. Одним із рішень поставленої проблеми є творчий характер організації занять в університеті. Виходячи з цього особливого значення набувають спеціально розроблені методики розвитку креативного мислення особистості, які активно впроваджуються в дещо заломленому вигляді в освітній процес з різних дисциплін. Ще один напрям для розвитку креативності – це використання евристичних прийомів активізації креативного мислення при роботі з художнім текстом на заняттях з практики усного та писемного мовлення у поліцейському виші зі специфічними умовами навчання. Методика евристичного навчання ґрунтується на відкритих завданнях, які не мають однозначних «правильних» відповідей. Практично будь-який елемент теми, що вивчається, може бути виражений у формі відкритого завдання [4]. При всьому різноманітті евристичних прийомів їх можна поєднати у дві групи: 1) евристичні прийоми пізнання об'єкта, виявлення його основних ознак; 2) евристичні прийоми перетворення ознак об'єкта та створення нового об'єкта.

Основна функція прийомів першої групи є когнітивною та пов'язана з пізнанням об'єкта, який має необмежену кількість ознак у межах цієї ситуації. У нашому випадку об'єктом пізнання виступає текст, перетворення якого або створення на його основі нового і буде креативним результатом діяльності здобувачів. При цьому слід зазначити, що пізнання тексту, його переосмислення вже є креативним процесом, оскільки здійснюється кожним читачем по-своєму. Будь-який художній текст не має єдиної правильної інтерпретації. Крім того, під час читання здобувач заповнює у своїй свідомості прочитане своїми власними уявленнями. Таким чином, він представляє дійові особи та події, що містять елементи, яких немає у творі.

Цей процес заповнення невизначеності позначається терміном «конкретизація». Саме «конкретизацію» можна розглядати, згідно з Г. Вальдманном, як результат фантазії читача [15].

Друга група прийомів орієнтована безпосередньо на перетворення вихідного об'єкта, тексту і створення на його основі власного. Головним результатом застосування цих прийомів є одержання нового продукту.

Для роботи з художнім текстом можна використовувати такі евристичні прийоми: асоціювання, зміна рольових функцій, упорядкування оповідання з кількох непов'язаних між собою слів, креативний виклад, особиста емпатія [4].

Зазначені прийоми активно використовуються на заняттях з англійської мови з метою розвитку креативного мислення та актуалізації їх творчого потенціалу. У зв'язку з цим особливий інтерес представляє собою загальновідома розповідь “*The Blue Letter*”, що має цікавий сюжет, присвячений проблемам взаємин дітей та батьків, проблемам виховання та навчання дітей. В її основі лежать події, що відбуваються в сім'ї головного героя, батьки якого отримують зі школи лист у блакитному конверті, що свідчить про неуспішність учня та неможливість його переходу до наступного класу.

На першому етапі роботи з цим текстом пропонується використовувати прийом асоціювання, суть якого полягає у знаходженні можливих асоціацій до окремих слів, фраз. Перед читанням тексту курсантам пропонується наступне завдання: *Write five adjectives you associate with a word “letter”* / Запишіть на аркуші паперу п'ять прикметників, які асоціюються у вас зі словом “*letter*” (лист). Далі курсанти повинні записати п'ять прикметників, які абсолютно не підходять до цього слова, що зробити набагато складніше,

оскільки для знаходження потрібних визначень їм необхідно буде ретельно проаналізувати свої відчуття та сприйняття.

Після виконання цього завдання можна запропонувати відповіді на таке запитання: *What do you actually think of when you hear the phrase "Blue Letter"? Gather and discuss your ideas in class / Які асоціації виникають у вас, коли ви чуєте словосполучення «Лист у блакитному конверті»?*

Запишіть та обговоріть свої ідеї у групі. Використання на цьому етапі роботи з текстом прийому «складання оповідання з кількох непов'язаних слів» також дає змогу вчити курсантів знаходити зв'язки між елементами, які, на перший погляд, не мають нічого спільного. Для цього курсантам пропонується на вибір кілька окремих, непов'язаних між собою слів, узятих з тексту, з якими необхідно вигадати будь-яку історію: *Write a narrative essay using these words. / Прочитайте такі слова: конверт, прийомний день у школі для батьків, діти, фотограф, що знімає тварин, день народження. Напишіть свою власну розповідь або історію, вживаючи ці слова. При виконанні цієї вправи важливо не те, наскільки вірними будуть ті або інші елементи інформації, а те, наскільки виявиться корисним певне їхнє поєднання, чи дозволить воно побачити проблему у новому, незвичайному ракурсі, розглянути можливі способи її вирішення.*

На другому етапі роботи курсантам необхідно прочитати текст, використовуючи олівець для того, щоб під час читання поставити питання до автора і записати їх на полях, визначити висловлювання, які заслуговують на особливу увагу і гідні обговорення в рамках дискусії на занятті: *Read the story and write down any questions you could ask the author of the text. As you read, identify passages that are particularly problematic and debatable. / Прочитайте текст та запишіть всі можливі питання, які ви могли б поставити авторові оповідання, що виникають під час читання. Визначте у тексті фрагменти, які є найбільш проблемними та дискусійними. Після першого знайомства з текстом можна порівняти самостійно створені учнями історії на основі окремих слів з оповідання та визначити, яка з них є найбільш близькою за змістом до прочитаного. Крім того, під час читання тексту курсантам пропонується також поринути в проблему, вжитися в образи головних героїв, уявити ситуацію, відчутти їхнє становище, передати їх внутрішній стан: *Imagine you are a son. They have major performance problems in school and can be excluded because of bad grades. Your father will soon receive a blue letter from school with unpleasant news. You should tell him about it and explain the reason. Describe your thoughts, feelings, inner state before and during the conversation with the father. Talk to the group / Уявіть себе в ролі дитини, яка має великі проблеми з успішністю у школі і може бути виключена через погані оцінки. Ваш батько незабаром має отримати зі школи лист у блакитному конверті. Ви повинні все розповісти батькові та пояснити причину своєї неуспішності. Передайте думки, почуття, опишіть свій внутрішній стан, розкажіть про цю ситуацію. *Imagine that you are a father who received a blue letter from school about his son's performance problems. Now you want to know "how such an embarrassment could come about". Tell about your thoughts, feelings before and during the conversation with the son who has no time for study and takes pictures for hours every day to be a camera hunter. / Уявіть собі, що ви батько, який отримав зі школи лист у блакитному конверті з повідомленням про великі проблеми сина з успішністю. Зараз вам дуже хотілося б знати, що могло стати причиною такої ганьби? Розкажіть про свої відчуття, думки, емоції до і під час розмови з сином, який не приділяє уваги навчанню тільки тому, бо щодня годинами фотографує, щоб стати фотографом, який знімає тварин. *Imagine that you are Mr Shubert, the teacher who needs to send a Blue Letter to the family of one of his underperforming students. It is particularly problematic for you to solve this situation in a different way, because the parents have not come to any parents' evening and because they never have time when it is parents' conference day. Describe your reflections, tell about your emotions, feelings before and during the conversation with the student. / Уявіть себе в ролі пана Шуберта, вчителя одного****

з нестигаючих учнів вашого класу, сім'ї якого ви змушені надіслати листа в блакитному конверті з повідомленням про його неуспішність. Для вас ця ситуація є найбільш проблематичною, оскільки ви не уявляєте інших можливостей її вирішення. Батьки хлопчика жодного разу не відвідали батьківських зборів, а також не знайшли часу для прийомних днів у школі для батьків учнів. Опишіть свої міркування щодо цього, розкажіть про свої відчуття до і після розмови з учнем.

Таким чином, принцип заміщення досліджуваного об'єкта, що лежить в основі евристичного прийому емпатії (особистої аналогії), у процесі іншим дозволяє ототожнювати себе з об'єктом і предметом творчої діяльності, осмислювати особисті почуття, емоції, здатність бачити, чути, розмірковувати і є креативним результатом, який сприяє розвитку уяви, оригінальності та гнучкості мислення.

На третьому етапі роботи пропонується використати такий евристичний прийом як «креативний виклад», коли студенти шляхом зміни віку героїв, часу чи місця дії оповідання створюють новий художній текст: *Imagine. Now the son works in a world-famous photo studio in Africa, does reportage on wild animals, has a beautiful modern house and travels a lot. The day with news from school in the Blue Letter had a particularly large impact on his further life. Now he wants to write about it in his diary. Help the main character with this. Describe his curriculum vitae, tell about relations with his father. Tell this story from the father's perspective as well.* / Уявіть собі, що герої оповідання живуть в наш час. Син працює зараз в одній із відомих увсьому світі фотостудій в Африці, робить репортажі про диких тварин, має гарний сучасний будинок та багато подорожує. День із новинами зі школи у листі перевернув його життя. Про це він хоче зараз написати у своєму щоденнику. Допоможіть головному герою, опишіть його життєвий шлях, розкажіть про взаємини з батьком. Спробуйте розповісти також цю історію від імені батька.

Таким чином, розглянуті евристичні прийоми роботи з художнім текстом сприяють розвитку креативного мислення майбутніх поліцейських у процесі професійної підготовки, створюють необхідні умови для самореалізації майбутнього спеціаліста та формують його творчу особистість.

Як відомо, під креативністю розуміється творче конструювання як самоорганізація процесу мислення. У цьому сенсі креативність відрізняється від творчості як генерації нового знання шляхом використання вже існуючих властивостей, зв'язків, стосунків, хоч і прихованих. Креативність (від англійського слова *to create* – створювати) передбачає створення (проектування) таких властивостей із уже існуючих елементів (характеристик, відносин). Оцінюючи креативність мислення, зазвичай говорять про той чи інший ступінь розвиненості чотирьох пунктів: продуктивності, гнучкості, оригінальності та вмінні вирішувати складні задачі. У певному сенсі креативність протиставляється критичному мисленню, спрямоване виявлення недоліків у судженнях інших людей. Серед етапів розвитку системно-креативного мислення виділимо найбільш важливі при навчанні англійської мови майбутніх юристів: перехід від переважно індуктивного (шкільного) стилю мислення до переважно дедуктивного та абдуктивного (бакалаврського); переорієнтація методик викладання дисциплін з переважного засвоєння знань на переважне їх креативне продуктування та використання. Очевидно, що системно-креативне мислення на заняттях з англійської мови необхідно розвивати, використовуючи активні методи навчання, які сприяють практичній спрямованості діяльності, виробленню свого власного знання (на основі вже існуючих), створюють умови для самоконструювання та саморозвитку, підвищують мотивацію. З цього погляду розглянемо використання таких освітніх технологій, як інтелектуальні (ментальні) карти, кластер [14] та к'юбінг. Технології кластера та інтелектуальної карти знайомі багатьом і мають низку подібних характеристик. Це графічні методи, які дозволяють подати письмово інформацію, що міститься в письмовому чи усно сприйманому тексті. Суть їх зводиться до того, що у центрі чистого

листа (дошки) пишеться головне слово – основа майбутньої ментальної карти чи кластера – і обводиться кружком. При складанні кластера записуються всі слова та ідеї, які спадають на думку, пов'язані або асоційовані з цим центральним словом. При цьому кожне нове слово також обводиться кружком і лінією з'єднується з центральним словом, або з іншим, з яким, на думку укладача кластера, існує зв'язок. І так до тих пір, поки не скінчаться ідеї, або не вийде відведений для такого завдання відрізок часу. Після цього необхідно переглянути свій кластер, виключити слова, які не мають стосунку до головного слова і почати групувати слова за якоюсь ознакою. Така технологія допомагає учням вільно і відкрито думати щодо будь-якої теми та мотивує їх знаходити зв'язки між ідеями. Розбивка на кластери використовується на стадіях виклику та рефлексії. Це стратегія, яка дає доступ до власних знань або до власного розуміння будь-якої теми. У порівнянні з кластером ментальну карту можна визначити як «посилений мозковий штурм». Це найбільш аналітична форма роботи. Головне слово, згідно з класичною методикою складання карт, має супроводжуватися ілюстрацією (малюнком, світлиною). Далі від головного слова відходять «гілки», причому на кожній лінії-«гілці» пишеться слово, що виражає зв'язок (істотну рису, класифікаційну ознаку) з центральним словом. Ця «гілка» першого рівня отримує подальше розгалуження, приводячи до слів другого та інших рівнів. Слова, як було зазначено вище, супроводжуються малюнками, рекомендується використовувати різні кольори при складанні ментальної карти. Як і кластер, ментальна карта є відбитком нелінійної форми мислення. Вони є способами креативного мислення, а не схематизацією будь-якого об'єкта і відображають те, як працює наше мислення, оскільки при роботі над матеріалом за допомогою таких технологій курсанти вчаться встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виділяти головне, будувати свої висновки, переходити від суб'єктивного до загального, порівнювати та проводити аналогії. Вони вчаться бачити проблему (чи тему) загалом, у них формується цілісне сприйняття, відповідно, удосконалюється системне мислення.

Аналіз літератури та власний досвід застосування кластерів та ментальних карт на заняттях з англійської мови майбутніх поліцейських показує, що вони добре підходять для групової роботи як вправи «на розігрів», коли курсанти висловлюють свої ідеї на запропоновану тему. Використання цього прийому сприяє підвищенню зацікавленості, вмотивованості навчання, вони із задоволенням висловлюють свої думки. Залежно від рівня підготовки, подальших цілей заняття можливе складання індивідуальних кластерів або в групах по 2–3 особи з подальшим порівнянням отриманих «кінцевих продуктів». Ефективно застосовувати кластер під час роботи над письмовим текстом, коли після вивчення тексту пропонується ще раз подивитись початковий (інтуїтивний) варіант і доопрацювати його з урахуванням інформації, отриманої з тексту, і навіть скласти новий кластер. На стадії закріплення матеріалу кластер рекомендується використовувати для розгорнутого переказу тексту. Проте наголосимо, що кластер – це не опорний конспект, який створюється для того, щоб учень краще запам'ятав матеріал. Кластер – це інструмент, створений для того, щоб ефективніше мислити, тому необхідно заохочувати індивідуальну творчість. У рівній мірі вищесказане стосується і ментальної карти. Але зазначимо, що кластер більш простий у порівнянні з продуманою, кольоровою, створюваною цілеспрямовано ментальною картою. Досвід роботи із курсантами показує, що кластер – універсальна технологія, що підходить для будь-якого рівня мовної підготовки, ментальна карта швидше розрахована на здобувачів з гарною мовною та загальною підготовкою або курсантів старших курсів. У подальшій роботі інформацію, викладену за допомогою кластера чи ментальної карти, потрібно повторювати, але таке повторення має бути не механічним, а активним.

Ще одна цікава технологія – к'юбінг (*Cubing*) [13] може використовуватися, як метод для знайомства з новою темою, поглиблення розуміння якоїсь проблеми тощо. У класичному розумінні к'юбінг є розігрівальною технікою, що часто використовується на підготовчому

етапі в різного роду літературній роботі і допомагає досліджувати різні боки теми, тим самим змушуючи автора глибше її продумати і знайти потрібний фокус. Назва цієї креативної техніки походить від слова «куб», щоб описати куб, потрібно подивитися на кожну його сторону, тобто шість разів змінити точку зору. Застосовуючи цю техніку не до конкретного предмета, а до ідеї (питання, проблеми), можна досліджувати щонайменше шість різних точок зору на предмет чи ідею. Наприклад, курсантам пропонується якесь питання, і потрібно протягом однакової кількості часу (наприклад, п'яти хвилин) написати про кожну із шести сторін цієї теми. Для того, щоб перемикалися між різними сторонами теми, можна використовувати наступні питання: *Опис*: що являє собою ця тема, які властивості має? *Порівняння*: з чим можна порівняти цю тему, які інші теми вона схожа і чим відрізняється? *Асоціації*: що спадає на думку у зв'язку з нею? Потрібно перерахувати будь-які зв'язки з цією темою – асоціативні, причинно-наслідкові, символічні, ірраціональні. *Аналіз*: із яких складових вона складається? З чого і в якому контексті виникає, до яких тем веде? *Використання*: кому і навіщо корисна ця тема? Чи можна перенести її до інших областей? *Оцінка*: які можуть бути аргументи за і проти цієї теми? Чим вона цікава вам? Чим може бути цікава іншим? Обов'язкова вимога – написати про всі шість сторін теми (питання), навіть якщо спочатку на думку спадає не більше двох-трьох аспектів проблеми. Техніка к'юбінга, безумовно, складніша в порівнянні з кластером і ментальною картою. Тому і використовувати її краще зі здобувачами 3-го чи 4-го року навчання, коли у них уже сформовані базові юридичні знання, є певний обсяг знань про відповідні аспекти права англійською мовою, більшою мірою розвинене аналітичне та системне мислення. Опанування такої технології дозволяє курсантам поглибити своє розуміння теми, зробити точніше свою позицію щодо неї, відкрити для себе нову точку зору, визначити найцікавіший бік теми та вибрати основний фокус і, відповідно, може використовуватися для роботи над есе, підготовкою виступу на науковій конференції або у складанні курсової роботи. Підсумовуючи вищесказане, відзначимо, що перелічені технології дозволяють систематизувати знання, допомагають у пошуку рішення, якщо перед курсантами ставиться проблемна ситуація. Вони вчать бачити проблему або тему одним цілим, виявляти взаємозв'язки та взаємовплив складових частин, що, безперечно, сприяє формуванню системного мислення. Не залишається осторонь і загальний інтелектуальний розвиток, оскільки під час використання таких технологій удосконалюються всі розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення). При цьому відбувається активізація діяльності курсантів не лише в галузі вивчення англійської мови, а й у галузі освоєння професійних компетенцій сучасного юриста та фахового поліцейського, оскільки вказані технології знаходять широке застосування у сучасному світі.

Знання принципів та технік різних методів та підходів збагачують педагогічні надбання викладача, дозволяють йому проаналізувати та порівняти підходи, вибрати та адаптувати саме те, що буде працювати у його групі. Професійні викладачі мають різні педагогічні підходи, що дозволяє їм успішно працювати зі здобувачами різних курсів, рівнів, спеціальностей, потреб.

Перейдемо до короткого опису основ інших сучасних підходів до викладання іноземної мови, а також прийомів та технік, які вони пропонують.

Communicative Language Teaching. Сучасні підходи до викладання іноземної мови, які ми розглянемо, народилися в рамках *комунікативного підходу* і зберігають багато його рис, тому коротко на ньому зупинимося.

Основним завданням навчання у межах комунікативного підходу є формування комунікативної компетенції. Це досягається використанням справжнього мовного матеріалу; сприйняттям мови не як об'єкта дослідження, а як засобу спілкування; роботою з мовою не лише на рівні фрази та речення, а й на рівні дискурсу; впровадженням парної та групової

форм роботи; орієнтацією на особливості та потреби здобувачів, надання їм вибору (наприклад, форми роботи, матеріалу для вивчення) [8].

Вивчення іноземних мов означає запам'ятовування певного набору розрізнених структур, а оволодіння вмінням ефективно користуватися мовою у процесі комунікації, тобто, розвиток усіх складових комунікативної компетенції: лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної.

Мова служить засобом розв'язання комунікативних завдань, тому зміст освіти визначається не набором незв'язаних граматичних структур, а тими мовними явищами, що використовуються на вирішення цих задач. Граматика та лексика ситуативні, тобто комунікативна ситуація визначає граматичні та лексичні форми, що підлягають відпрацюванню. Студенти тренують застосування стратегій, які допоможуть їм успішно спілкуватись. Для того, щоб студент опанував комунікативну компетенцію, необхідно, щоб були сформовані вміння у всіх видах діяльності.

Lexical Approach. Як впливає з назви, цей підхід базується на твердженні, що саме *лексика*, тобто слова та їх комбінації, є основним будівельним блоком мови. Останні двадцять років дослідження дійсно показали, що роль лексики у функціонуванні мови недооцінювалася. Також завдяки вивченню мовних корпусів, тобто баз даних, які складаються з великої кількості текстів, було продемонстровано, що більшість висловлювань носіїв мови містять обмежений набір стійких і вільних словосполучень. Таким чином, лексичний підхід передбачає опір на лексику в навчанні мови. Наголошується на необхідності роботи з лексикою на рівні тексту, а не тільки речення, словосполучення або словоформи. Ми маємо розглядати граматику у нерозривному зв'язку з лексикою.

Майкл Льюїс [9], один із основоположників підходу, пропонує сфокусувати увагу на таких областях. По-перше, це робота із словотворенням з початкових етапів навчання іноземної мови, що дозволяє збагатити лексичний запас здобувачів. Другий тип завдань, пропонований представниками лексичного підходу, є вправи для роботи із словосполученнями, наприклад, розпізнавання стійких поєднань у тексті (контексті), складання можливих вільних словосполучень, робота із словниками.

Третій вид вправ робить наголос на синонімії, антонімії та відтінках значень, наприклад, вибір синоніму відповідно до контексту, перифраз з використанням слова з подібним/протилежним значенням. Також це вправи на виявлення особливостей офіційного та розмовного стилів, виявлення формальних та неформальних еквівалентів лексичних одиниць, використання лексики відповідно з контекстом, перифраз.

Language Awareness. Фахівці визначають *мовне усвідомлення* як педагогічний підхід, суть якого полягає в мотивованому приверненні уваги до використання мови, що сприяє розвитку свідомого розуміння того, як функціонує мова. Інакше кажучи, здобувачі відкривають собі мову самостійно. Однак відзначимо, що свідомий аналіз мовних явищ зовсім не передбачає вивчення системи мови, що, як ми пам'ятаємо, було основою граматики-перекладного методу. Імплицитне запровадження граматичного матеріалу переважно експліцитному, оскільки змушує студента думати, аналізувати мову, будувати припущення про правила, перевіряти свої гіпотези, і лише потім отримувати правильну відповідь (якщо вона існує) і тренуватися в розпізнаванні та вживанні форми.

Відповідно до Т. Райт і Р. Болайто [17], підхід реалізується так. По-перше, викладачем створюються умови, за яких привертається увага до певних мовних структур. Студенти помічають розбіжності між вже сформованими уявленнями про структуру мови та новими мовними формами. Наступним кроком є аналіз нової мовної форми та прикладів її використання (тобто її функціонування у контексті). Потім іде рефлексія, тобто вербальний виклад висновків, яких дійшли у результаті структурно-лінгвістичного аналізу.

Зауважимо, що вивчення мовних явищ, як у галузі лексики, так і в галузі граматики, тобто вміння звернути увагу на них в автентичному контексті, порівняти з наявними

знаннями, зробити висновки про особливості вживання на основі зіставлення, є ефективним інструментом розвитку дослідницьких та загальнонаукових умінь. До того ж навчити сприйняттю мови як цілісного явища, а не набору розрізнених граматичних правил чи лексичних одиниць, необхідно, адже в умовах дискурсу, тобто тексту, зануреного у ситуацію спілкування або спілкування за допомогою тексту, мовні явища діють у взаємозв'язку.

Task Based Learning. Суть даного підходу можна коротко охарактеризувати як навчання, у центрі якого знаходиться завдання. Тобто, учні відпрацьовують граматичну форму перед тим, як використовують її в комунікації, робота над формою відбувається під контролем викладача, успішність заняття оцінюється за тим, чи була форма засвоєна і чи правильно вона вживається в мові.

Завдання (*task*), а точніше, послідовність завдань, серед яких можна назвати основне, стає центральним поняттям підходу. Дослідник [11, с. 10] наголошує, що завдання має бути закінченим комунікативним актом.

Ще одним центральним поняттям підходу є *negotiation of meaning*. Це процес, через який проходять комуніканти, щоб зрозуміти один одного чи інше джерело інформації. Відпрацювання граматичних форм та мовних зразків після виконання основного завдання не заганяє курсанта в рамки певної мовної форми, а дозволяє йому концентруватися на змісті, та підбирати мову відповідно до мети завдання. У циклі мимовільно відбувається рециркуляція лексики, мовних зразків, граматичних форм, що веде до мимовільного їх засвоєння.

Content-Based Instruction. Цей підхід ставить в основу *немовний зміст* або *інформацію*, яку здобувачі повинні засвоїти, відводячи мові другорядну роль. Дійсно, у житті мова є лише інструментом відображення дійсності.

Основною одиницею навчального матеріалу у межах підходу є текст (письмовий чи усний). Важливо те, як інформація та зміст передаються через текст та дискурс. Навчання читання, письма, аудіювання та говоріння відбувається інтегровано, паралельно відбувається розвиток загальнонаукових умінь. Здобувачі не лише засвоюють лінгвістичну та екстралінгвістичну інформацію, але навчаються працювати як самостійно, так і у співпраці, шукати та інтерпретувати інформацію.

Висновки. Сучасні методичні підходи, таким чином, наголошують на необхідності:

- дослідницької роботи з мовою та свідомого аналізу мовних явищ;
- сприйняття мови як цілісного явища та холістичного підходу до його вивчення;
- відпрацювання мовних форм та лексичних одиниць, що виникають у певному контексті;
- розвитку як мовних, так і загальнонаукових умінь;
- залучення здобувачами як когнітивних, так і емоційних механізмів.

Дослідники [10] дійшли висновку про те, що сучасні педагоги у своїй більшості інтегрують прийоми граматико-перекладного та аудіолінгвального методів та комунікативного підходу, вибираючи з них те найкраще, що вони можуть запропонувати. Вибір методу чи підходу залежить від контексту та аудиторії, в яких працює викладач, тому що кожен підхід може запропонувати щось корисне у певній ситуації.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що еkleктичне, але розумне застосування технік та прийомів, що пропонуються різними підходами, збагачують практику викладання іноземних мов. Варто визнати, що сучасні підходи мають безліч переваг: вони дозволяють розвивати загальнонаукові вміння, чого вимагають сучасні освітні стандарти, сприяють мотивації курсантів, залучаючи їх у діяльність та вносячи різноманітність у навчальний процес. Викладач, який володіє прийомами різних педагогічних підходів, і вміє їх розумно поєднувати та усвідомлює, на яких засадах базуються навчальні матеріали, за якими він працює, здатний зробити свої заняття і цікавими, і корисними для здобувачів.

Список використаних джерел:

1. Бабак А. І., Ворожбіт-Горбатюк В. В. Педагогічний університет як простір розвитку креативного мислення здобувача вищої освіти. *Грааль науки*. 2021. № 11. С. 489–491. URL: <https://doi.org/10.36074/grail-ofscience.24.12.2021.088>
2. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
3. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. *Педагогічна майстерність : хрестоматія*. За ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 2006. С. 275–276.
4. Хугорської О. Організація евристичного навчання. URL: <https://osvita.ua/school/method/3707/>
5. Черноус Віра. Креативне мислення у творчих пошуках особистості: літературний огляд. *Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал*. 2014. № 1. С. 38–41.
6. Alencar E., Fleith D., Pereira N. Creativity in Higher Education: Challenges and Facilitating Factors. *Temas em Psicologia*. 2017. 25. P. 553–561. URL: <https://doi.org/10.9788/TP2017.2-09>
7. Hadzigeorgiou Y., Fokialis P., Kabouropoulou M. Thinking about creativity in science education. *Creative Education*. 2012. 3 (5). P. 603–611.
8. Larsen-Freeman D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, 2008. 191 p.
9. Lewis M. Pedagogical implications of the lexical approach / Ed. by J. Coady *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge : CUP, 1997. P. 255–270.
10. Luo L., He F., Yang F. Introduction to comprehensive teaching methods in college English teaching. *Foreign Language World*. 2001. № 4. P. 5–9.
11. Nunan D. *Task-based Language Teaching*. Cambridge : CUP, 2004. 240 p.
12. Sadykova A. G., Shelestova O. V. Creativity development: The role of foreign language learning. *International journal of environmental & science education*. 2016. № 11. P. 163–181.
13. The Different Methods of Solving the Cube. URL: <https://cubestore.gr/en/everything-about-speedcubing/methods-of-solving-the-3x3-cube/>
14. Types of Clustering Methods. URL: <https://www.datanovia.com/en/blog/types-of-clustering-methods-overview-and-quick-start-r-code/>
15. Waldmann G., Boethe K. *Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen*. Stuttgart : Klett, 1992. 260 S.
16. Wisdom J. Developing higher education teachers to teach creatively / ed. N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom. *Developing creativity in higher education*. Routledge, 2007. P. 183–196.
17. Wright T., Bolitho R. Language awareness: A missing link in language teacher education? *ELT Journal*. 1993. № 47/4. P. 292–304.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-304-3-16>

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Анастасія ПОЛЩУК

доктор філософії

Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»

anastasiya300595@gmail.com

Віктор ДУГАНЕЦЬ

доктор педагогічних наук, професор

Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»

duganec.viktor@gmail.com

Вступ. В умовах сьогодення мовна комунікація є важливою невід'ємною частиною для кожного з нас. Зважаючи на розвиток сучасних інтерактивних технологій, віртуального простору знання іноземних мов стає практично обов'язковим. Для сучасного висококваліфікованого фахівця для успішного здійснення своєї професійної діяльності важливою передумовою є володіння іноземною мовою. Водночас і процес євроінтеграції вимагає належного високого рівня іноземної компетентності. Завдяки володінню іноземної мови фахівець буде конкурентоспроможним на світовому ринку праці.

Інтенсивний розвиток інформаційних технологій – це те, що загалом характеризує ХХІ століття. На сьогоднішній день учасникам освітнього процесу майже неможливо уявити своє життя без користування сучасними технічними засобами під час пошуку, отримання та обробки інформації.

Проблемі розвитку інноваційних технологій в освіті присвячено досить велику кількість наукових праць. У першу чергу до них варто віднести дослідження таких учених, як С. Вітвицька, І. Дичківська, В. Кремень, А. Моїсєєв, О. Огієнко, В. Паламарчук, І. Підласий, Г. Селевко, С. Сисоєва та ін., які під інноваційним освітнім процесом розуміють комплексну діяльність зі створення, освоєння, використання й поширення нововведень. Ефективність освітніх інновацій, що ґрунтуються на творчому підході та допомагають повністю розкрити потенціал здобувачів вищої освіти ісприяють розвитку та самовдосконаленню навчально-комунікативного процесу, досліджували Б. Горячов, В. Гузеєв, І. Лернер, В. Монахов, Т. Назарова, І. Прокопенко, В. Туряниця, Д. Чернілевський, М. Чошанов, І. Шанта, С. Шаповаленко, Н. Шарата та ін. [7].

В. Стрельников та І. Брітченко підкреслюють, що вища школа має створити умови для розвитку особистості, яка володіє цими якостями. Це завдання вирішить не стільки зміст освіти, скільки інноваційні технології навчання.

В наш час виникла необхідність вирішення значних проблем не лише під час очного навчання, але й у дистанційному, на основі сучасних інформаційних технологій. Як джерела інформації все ширше використовуються електронні засоби (радіо, телебачення, комп'ютери), останнім часом усе більше місце в інформаційному забезпеченні людини починають відігравати глобальні телекомунікаційні мережі інтернет.

Вирішувати актуальні проблеми педагогіки треба ефективно й послідовно, причому в досить короткий термін, тому що потреби перебудови освіти і розвитку відповідної навчально-матеріальної бази очевидні вже сьогодні. Як виявляється, у цьому нам можуть допомогти нові інформаційні технології [14].

Інформаційна технологія складається з інформаційних та телекомунікаційних засобів, медіа трансляцій, усіх видів аудіо- та відеообробки, передачі, мережових функцій управління та моніторингу.

Поняття інформаційних технологій вперше було використано в 1997 році в доповіді Д. Стівенсона для уряду Великобританії, який посприяв створенню нового Національного навчального плану Великої Британії у 2000 році [2].

Одним із найважливіших елементів сучасних інноваційних перетворень є інформаційні системи та технології, які здатні виробляти великі обсяги інформації та знань, передавати їх на значні відстані, накопичувати, зберігати та формувати нові інтелектуальні продукти як у національних, так і в міжнародних системах [1].

Для ефективного запровадження інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес під час вивчення іноземних мов необхідно створити певні умови, основними з яких, на думку Ю. Буровицької, є: підготовка професорсько-викладацького складу до роботи в умовах комп'ютеризації освітнього процесу; забезпечення аудиторного фонду мультимедійними засобами, інтернет-сервісами, програмами та засобами телекомунікацій; підготовка здобувачів вищої освіти до роботи на платформах електронних баз [5].

Виклад основного матеріалу. Основна мета навчання іноземної мови полягає в тому, щоб розвивати у здобувачів вищої освіти навички читання, письма, розуміння та володіння мовою, приділяючи особливу увагу розвитку навчальної ініціативи та здатності використовувати мову у повсякденному житті. Першочерговим завданням є розвиток мовної комунікативної спроможності здобувачів.

Традиційна форма навчання іноземних мов переважно орієнтована на викладача. Викладачі навчають читання, лексики, граматики, допомагають у виконанні вправ та надають відповіді на проблемні запитання, які виникли в ході роботи. Така форма навчання є одноманітною та нудною, при цьому викладачі завжди на перших ролях; навчальне середовище поодиноке та закрите, обмежене крейдою та дошкою.

З настанням епохи інформаційних технологій для навчання іноземної мови висувуються нові вимоги. Так звані інформаційні технології – це наукомістка технологія, що зароджується та побудована на комп'ютерних, комунікаційних і мікроелектронних технологіях.

У тлумаченні Р. Гуревича «Інформаційні технології – це узагальнююче поняття, що описує різні методи, способи та алгоритми збирання, зберігання, оброблення, представлення і передавання інформації» [6]. Інформаційні технології також вважають сукупністю методів і програмно-технічних засобів, об'єднаних в технологічний ланцюг, що забезпечує збір, обробку, зберігання і відображення інформації з метою зниження трудомісткості її використання, а також для підвищення її надійності і оперативності [8].

З інтеграцією світової економіки та розвитком сучасних інформаційних технологій традиційні методи навчання іноземних мов не можуть задовольнити потреби суспільства. Вивчення методик навчання іноземної мови за умов сучасних інформаційних технологій – нова тема, з якою стикаються викладачі іноземних мов. Її основою є вивчення того, як застосовувати комп'ютерні технології та викладати іноземну мову за їх допомогою. Інтерактивні технології – це технології, які поєднують графіку, текст, звук, зображення та іншу інформацію в одне ціле для активної взаємодії з користувачем. При використанні інтерактивних технологій, основний зміст навчання, матеріали, дані, приклади тощо відображаються на екрані, для того, щоб допомогти викладачам у навчанні.

Інтерактивне навчання іноземних мов передбачає перш за все діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія між суб'єктами навчального процесу. Її можна організувати з використанням інтерактивних технологій навчання. Сутність інтерактивного навчання іноземних мов полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх суб'єктів навчання (викладачів і студентів). Це взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання [9].

Інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість студента, а й на його почуття, дії. Цілком очевидно, що найнезначніших результатів можна досягти за умов пасивного навчання, а найкращих – із застосуванням інтерактивних методів [4].

Багатьма дослідженнями доведено, що використання традиційних (пояснювально-ілюстративних) методів навчання у вищій школі малоефективно, тому вони переважно орієнтовані на пам'ять, а не на мислення (Аткінсон Р., 1980), мало сприяють розвитку творчих здібностей, самостійності, активності студентів. Дослідження американських вчених Р. Карнікау і Ф. Макелроя виявили достовірну закономірність навчання: людина пам'ятає 10 % прочитаного; 20 % почутого; 30 % побаченого; 50 % побаченого і почутого; 80 % того, що говорить сам; 90 % того, до чого дійшов у процесі самостійної діяльності [10].

О. Пометун вважає, що інтерактивними можна вважати технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у процесі навчання. Вони дозволяють на підставі внеску кожного з учасників у ході заняття спільною справою отримати нові знання і організувати корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб поміж собою й до широкої співпраці багатьох інших [12; 13].

Інтерактивні навчальні програми можуть надати безліч мовних матеріалів із зображеннями та текстами, поєднанням рухів, інтеграцією звуку та емоцій, а також аудіовізуальним використанням. Інтерактивні завдання можуть бути обрані з уже створених іншими користувачами або самостійно створені відповідно до теми заняття.

Навчання іноземної мови за допомогою інтерактивних освітніх платформ підвищує інтерес здобувачів вищої освіти на заняттях. Інтерактивні освітні технології загалом забезпечують виключно сприятливі умови навчання іноземних мов.

Інтерактивна спрямованість у навчанні іноземної мови сприяє розвитку розумових здібностей здобувачів, поліпшення пам'яті та підвищення ефективності навчання. Використання різноманітних ігор, вікторин та онлайн-тестів може забезпечити більш цікавий процес навчання, що підвищує мотивацію студентів до вивчення іноземної мови.

Інтерактивне навчання є ефективним методом стимулювання інтересу до навчання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності та сприяє:

- оволодінню етапами навчальної діяльності;
- розвитку критичного мислення;
- росту впевненості у власні сили;
- розвитку самостійності;
- формуванню позитивної Я-концепції;
- розвитку креативності;
- формуванню організаторських і комунікативних здібностей;
- формуванню відповідних життєвих і професійних компетенцій;
- зростанню успішності [15].

Результатами інтерактивного навчання є: набагато більший обсяг виконаної роботи за один і той же проміжок часу; висока результативність у засвоєнні та формуванні умінь та навичок; розвиток такої навчальної діяльності як планування, рефлексія, самоконтроль, взаємоконтроль; формування умінь колективної роботи; формування мотивів навчання та розвиток гуманних стосунків між здобувачами.

В даний час існує також досить потужна кількість інтерактивних освітніх платформ. Деякі із них ми розглянемо нижче.

Joyteka

Joyteka – інтерактивна освітня платформа, що має у своєму арсеналі 5 онлайн-сервісів для створення інтерактивних завдань (квест, відео, вікторина, тест, тощо). Розглянемо більш детально кожен із таких видів завдань.

Квест – той, хто навчається, потрапляє в кімнату, для того, щоб вибратися з неї – потрібно виконати конкретні завдання, запропоновані викладачем. При цьому самі завдання захищені та їх потрібно виявити за допомогою підказок, розташованих у кімнаті.

Відео – дозволяє перетворити будь-яке відео з інтернету на інтерактивне заняття – додати питання, завдання на певних моментах ролика.

Вікторина є інтерактивною грою, де за правильні відповіді здобувачі отримують бали.

Тест – класичний вид узагальнення отриманих знань на тему заняття, причому викладачу самостійно можна обрати варіант відповіді питання: множинний вибір, відкрите питання чи одиночний вибір.

Таким чином, інтерактивні завдання даної платформи можуть бути використані для різних цілей: вивчення нового матеріалу, а також його узагальнення та повторення.

AgendaWeb

Онлайн-платформа “AgendaWeb” – дуже корисний ресурс для повторення та закріплення знань з граматики, лексичних одиниць, аудіювання та письма. На цій платформі зібрана велика кількість інтерактивних завдань з граматики англійської мови, також є велика кількість посилань на інші сайти із подібним матеріалом.

Зібрані на сайті завдання, в основному, мають на увазі два види відповідей: множинний вибір або відкрите питання. Такі типи завдань підійдуть для повторення та узагальнення вивченого матеріалу.

Games to learn English

Освітній ресурс “Games to learn English” деяким чином відрізняється від інших ресурсів. Головна його мета – надати студентам можливість практикувати англійську мову у захоплюючій формі. Цей ресурс має інтуїтивно зрозумілий інтерфейс і відрізняється відсутністю довгих описів до кожного завдання. Ця платформа добре підходить для повторення матеріалу студентами самостійно. На кожне завдання виділяється конкретна кількість часу, що більше етапів пройдено – тим менше часу виділяється на виконання завдань.

LearningApps

Платформа “LearningApps” дозволяє створити велику кількість різноманітних інтерактивних завдань, однак не кожен формат підходить для заняття з англійської мови. Доречно було б виокремити такі формати: скачки, доповнення тексту, класифікація, заповнити пропуски, знайти пару. Якщо доповнення тексту та заповнення пропусків можна знайти і на інших онлайн-платформах, то скачки – дуже цікаве завдання. Можна виконувати його поодиноці або змагатися з друзями (поділившись посиланням на завдання).

Суть гри полягає в тому, що кожен учасник відповідає на кілька запитань, при цьому на екрані можна спостерігати за анімацією «скачок», чим більше правильних відповідей – тим далі рухається вперед. При цьому кожен викладач може створити такий вид вправ з теми, яка планується вивчатися. Перш ніж розпочати роботу з цим сервісом, потрібно зареєструватися. Варто познайомитися з його галереєю, колекцією шаблонів, запропонованих сайтом. Інтерфейс програми містить такі режими як «Перегляд вправ» та «Створення вправ». Із запропонованого списку назв шаблонів можна обрати той, що зацікавив. У полі перегляду можна знайти приклади і короткий опис такого типу вправ. Кожен викладач за своїм бажанням може створити набір груп у власному акаунті, ввести дані про здобувачів, створити для кожного профіль, задати пароль для входу. Під час роботи на занятті студент (або група студентів) отримує пароль для входу і виконують завдання, запропоновані для їх групи [3].

Busuu

За допомогою платформи Busuu є можливість 90-денної преміум-підписки для вивчення всіх 12 доступних на сервісі мов. Серед них: англійська, польська, німецька, іспанська, французька, італійська та інші іноземні мови. Безкоштовний доступ працює як для громадян, які перебувають в Україні, так і для вимушених переселенців. В Busuu

наголошують, що термін дії оплаченої преміум-підписки може бути подовжений. Крім того, користувачів, що не відповідають вимогам, можуть відключити. Вивчати мову з Busuu можна на онлайн-платформі, а також за допомогою мобільних додатків на iOS та Android.

Існує велика кількість різних видів освітніх інтерактивних платформ, які можуть бути використані для навчання іноземною мовою.

Drops

Додаток Drops надає українцям доступ до преміум-версії на рік. До вивчення платформа пропонує більше 45 мов, включно з англійською та німецькою. Даний додаток є досить оригінальним підходом до вивчення іноземних мов. В деяких випадках свайпами можна переміщати візуальні елементи, в інших – натискати на них у певній послідовності. Такі примітивні ігрові елементи роблять Drops своєрідною логічною головоломкою, яка не передбачає надмірної складності і при цьому досить добре тренує пам'ять.

LingQ

Онлайн-ресурс LingQ, на якому можна долучитися до вивчення 24 мов, пропонує безкоштовний доступ до преміум-акаунту. Окрім доступної бібліотеки курсів, у LingQ можна імпортувати будь-яку статтю, книгу, подкаст та вивчати мову по них.

Preply

Міжнародна платформа Preply дозволяє знайти репетитора для дистанційного навчання. Окрім того, для користувачів з України запровадили програму підтримки з вивчення іноземних мов. Preply підбирає репетиторів, які на волонтерській основі будуть працювати з переселенцями та допомагатимуть тим, хто потребує консультації або допомоги з запитам на іноземній мові.

Ling App

У даному додатку доступно понад 60 мовних курсів. Навчання відбувається через міні-ігри та вікторини. Крім того, користувачі можуть практикувати навички у мовному чат-боті. Користувачам доступні детальні поради та інструкції з граматики.

Популярні онлайн-платформи для вивчення англійської мови під час ігор:

1. Zynga.

Це онлайн-платформа для вивчення англійської з великим вибором ігор, за допомогою яких можна вивчити іноземну мову, а також спростити процес проходження online-курсів англійської мови.

2. Wheel Decide.

Викладачі інтенсивних онлайн-курсів англійської радять звернути увагу на цю гру. Вона спрямована на розвиток словникового запасу. При цьому можна крутити готові «колеса удачі» на різні теми та вчити лексичні одиниці, а можливо створити своє.

3. Wordshake.

Ця платформа для онлайн-вивчення англійської мови буде підходити всім, хто надає перевагу динамічним іграм. На початковому етапі гравцеві пропонується 16 літер алфавіту і 3 хвилини. За цей час з літер необхідно скласти якомога більше англійських слів. За кожне слово дається 1 бал. Гра підходить для студентів усіх рівнів.

4. Food and Drink.

Для того аби досягти максимального ефекту від відвідування прискорених онлайн-курсів англійської мови, необхідно обов'язково доповнювати їх самостійним навчанням, причому робити це можна не тільки читаючи підручники, а й розважаючись за допомогою цієї гри. Вона спрямована на те, щоб розвивати словниковий запас, який стосується теми напоїв і їжі. Завдання гравця – знаходити предмети, перелічені в стовпчику на зображенні.

5. Drag and Drop.

Невелика гра, яку можна проходити на курсах англійської онлайн. Завдання – розташувати всі зазначені предмети по місцях. Гра допомагає правильно вживати прийменники та ідеально підходить для студентів на початковому рівні вивчення англійської мови.

Можна перераховувати ще безліч різноманітних освітніх платформ для вивчення іноземної мови, оскільки їх існує ще дуже велика кількість.

Швидкий розвиток та застосування інформаційних технологій дозволили створити глибокий вплив на викладання іноземних мов.

Викладання іноземних мов зазнає глибоких змін, і використання інформаційних технологій стало об'єктивною вимогою у його розвитку. Інтерактивні технології мають широкі перспективи застосування у навчанні іноземних мов та відіграють важливу роль у розвитку в учасників освітнього процесу мовних та комунікативних здібностей. А існуючі на даний момент платформи є відмінним фундаментом для побудови навчання майбутнього.

Термін «інтерактивний» у перекладі з англійської мови (interactive) означає взаємодію між людьми, які працюють разом і впливають один на одного, а також взаємодія між людиною та комп'ютером за допомогою комп'ютерних технологій та програм. Сьогодні інтерактивні методи навчання належать до технологій активного навчання, що ґрунтується на організації та проведенні навчального процесу у вигляді активної навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти з використанням педагогічних та організаційно-управлінських засобів. У такому випадку викладач є не лише «джерелом і передавачем» знань, а виступає «менеджером», який організовує навчальний процес та керує ним, створюючи спеціальні умови для здобувачів, моделюючи ситуацію та коригуючи методіку ведення занять залежно від поставлених освітніх завдань. В рамках аудиторних занять викладач закладу вищої освіти активізує процеси взаємодії між студентом та викладачем, студентом та студентом, студентом та інтерактивною комп'ютерною програмою.

Серед інтерактивних методів навчання можна виділити такі: метод кооперативного навчання, метод колективно-групового навчання, метод технології ситуативного моделювання, метод технології опрацювання дискусійних питань.



Рис. 1. Інтерактивні технології навчання
(рисунок використано з ресурсу: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-interaktivnih-metodiv-navchannya-na-urokah-himi-64817.html>)

Інтерактивні технології забезпечують:

- високу мотивацію;
- міцність знань;
- творчість та фантазію;
- комунікативність;
- активну життєву позицію;
- командний дух;
- цінність індивідуальності;
- свободу самовираження;
- акцент на діяльність;
- взаємоповагу;
- демократичність спілкування;
- діалогове навчання.

Інтерактивні методи навчання належним чином відповідають усім вимогам та стандартам до організації освітнього процесу, таким чином в роботі задіяні всі здобувачі, вони вчаться працювати в команді, у них формується доброзичливе та позитивне відношення до свого опонента; кожен зі здобувачів має можливість висловити свою власну думку; за короткий період часу вдається опанувати великий об'єм нового матеріалу, а також формуються навички доброзичливого та толерантного спілкування між учасниками освітнього процесу, уміння обґрунтувати свою думку, здатність знаходити правильне рішення проблеми, яка виникла.

Серед принципів інтерактивного навчання варто зазначити наступні: принцип активності; принцип зворотного зв'язку; принцип експерименту; принцип довіри та принцип рівності поглядів.

Розглянемо кожен із цих принципів більш детально. Принцип активності передбачає залучення всіх учасників освітнього процесу до активного спілкування, дискусії та вирішення поставлених задач; принцип зворотного зв'язку передбачає заохочення до дискутування; принцип експерименту спонукає до пошуку нових методів вирішення поставлених задач; принцип довіри має на увазі розвіювання стереотипу пасивного студента, який лише сприймає готову інформацію від викладача, а також принцип рівності поглядів – це відсутність нав'язування власної позиції.

На сьогоднішній день однією з основних вимог, що висуваються до сучасних майбутніх фахівців, є володіння іноземною мовою, зокрема професійною лексикою, та вміння застосовувати її на практиці під час роботи в міжнародній команді для вирішення вузькоспеціалізованих завдань.

Підготовка майбутнього фахівця з широким діапазоном умінь та знань у галузі іноземної мови стає неможливою без використання інтерактивних методів навчання. Оскільки в даний час на навчання іноземним мовам приділяється невелика кількість аудиторних годин, інтерактивні методи навчання можуть допомогти викладачеві інтенсифікувати освітній процес в аудиторії, посилюючи при цьому самостійну підготовку здобувачів до кожного заняття.

В сучасних умовах заклади вищої освіти мають готувати фахівців, які здатні:

- застосовувати іноземну мову для професійного та ділового спілкування у письмовій та усній формах;
- аналізувати інформацію та приймати самостійні рішення з використанням творчого потенціалу, готових до саморозвитку та самореалізації;
- вести педагогічну діяльність за своїм напрямом підготовки з використанням міжнародних джерел інформації;
- уявити себе та свою організацію на міжнародній арені;

– враховувати культурні та етнічні особливості людей під час роботи у міжнародному середовищі.

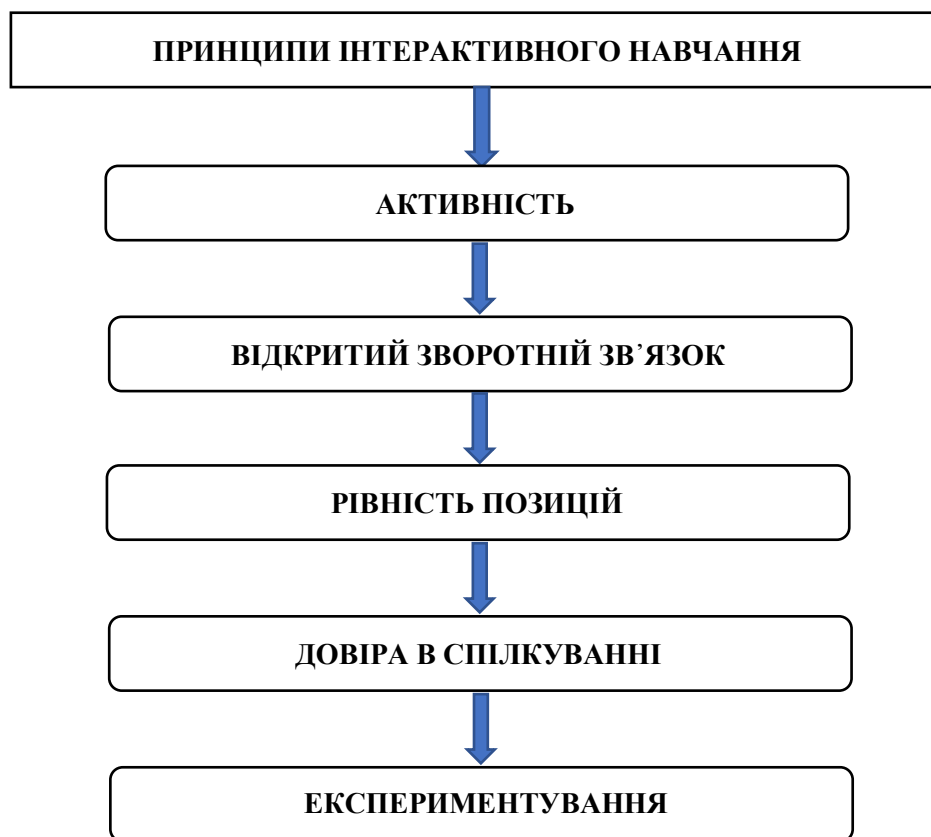


Рис. 2. Схема принципів інтерактивного навчання

Навчання професійно орієнтованої іноземної мови стало основним завданням підготовки здобувачів вищої освіти для розвитку навичок та вміння використовувати іноземну мову для вирішення своїх професійних завдань.

Основний компонент цього процесу – вивчення лексичного матеріалу. Традиційно для введення в освітній процес вузькоспеціалізованої лексики використовується переклад наукових статей з іноземної мови на українську мову, які підбираються тими, хто навчається за їх напрямом підготовки. Цей варіант є найпоширенішим, але більш розрахований на самостійну підготовку і на наступний індивідуальний контроль виконаної роботи. Для закріплення нового лексичного матеріалу та повторення вже пройденого матеріалу на заняттях використовуються ігрові форми навчання. Крім цього, комп'ютерні програми, такі як Quizlet, можна використовувати для введення нової лексики, її заучування та контролю, що робить процес заучування нових лексичних одиниць цікавим та менш виснажливим.

Для розвитку творчих здібностей та навичок аналізувати ситуацію та приймати самостійні рішення рекомендується використовувати рольові ігри, які занурюють студентів у реальні життєві ситуації та потребують активної участі протягом усього ігрового процесу.

Прикладом може бути гра «Вибір теплообмінного апарату», яка використовується для навчання здобувачів другого рівня вищої освіти на заняттях з дисципліни «Ділова іноземна мова». Здобувачам пропонується наступне завдання: вибрати теплообмінний апарат для переробного заводу. Здобувачі вищої освіти поділяються на три команди. Перша команда представляє відділ закупівель заводу. Друга команда представляє інженерів цеху переробного заводу. Третя команда представляє адміністрацію заводу.

Викладач бере участь у грі лише як слухач та оцінює активність та вміння здобувачів. Першим двом командам пропонується завдання вибрати теплообмінний апарат.

Перша команда пропонує теплообмінник одного типу, описує його технічні характеристики, принцип роботи, схему апарату, переваги його використання під час процесу роботи.

Друга команда вибирає інший теплообмінний апарат і також описує його. Зі своїми пропозиціями команди звертаються до адміністрації заводу (команда № 3), яка залежно від якості викладу матеріалу обирає одну із пропозицій. Вибраний варіант теплообмінника має бути схвалений, і адміністрація має пояснити, чому зроблено саме такий вибір. У ході гри здобувачі повинні продемонструвати вміння та навички ділової та професійної іншомовної комунікації, володіння технічною термінологією, творчий підхід при просуванні своїх ідей та вміння добиватися поставлених завдань.

Крім цього, здобувачі повинні вміти працювати в команді, прислухатися до інших та відстоювати свою точку зору. Ця гра дозволяє оцінити знання з граматики та лексики іноземної мови, а також навички усного іншомовного мовлення. Гра дозволяє виділити лідерські якості гравців, демонструє їх активність та творчий підхід. Студенти мають можливість відчути себе в реальній обстановці виробництва та використовувати свої знання та вміння іноземною мовою.

Для розвитку навичок та умінь представляти себе та свою організацію за кордоном, використовується проектний метод, що полягає у підготовці презентації та виступі з усною доповіддю перед аудиторією. Здобувачам вищої освіти пропонується виступити в якості науковця однієї з наукових лабораторій університету та розповісти про своє дослідження. На початку презентації необхідно уявити себе та свій університет, потім розповісти про свою лабораторію та колектив, завершити описом свого дослідження. Ця робота дозволяє закріпити навички презентаційної діяльності іноземною мовою та надати можливість студентам постати у ролі доповідача перед іншомовною аудиторією. Попередньо можна підготуватись до усної доповіді, використовуючи відеозапис. Це допомагає викладачу виявити помилки, скоригувати їх і дати можливість тому, хто навчається, поглянути на себе з боку.

Одним із завдань, що розвивають уміння та навички уявлення себе та своєї організації на міжнародній арені, є створення реклами свого університету, факультету та кафедри іноземною мовою. Така творча робота має популярність, тому що в ній учасники освітнього процесу можуть використовувати всі свої технічні можливості для запису інформації на відеокамеру та редагування відеоматеріалу.

У процесі підготовки реклами студенти беруть інтерв'ю у своїх викладачів, завідувачів кафедр, деканів. Завдання необхідно виконати іноземною мовою, тому ті, хто навчається, виступають у ролі викладачів іноземної мови, що також викликає особливий інтерес і робить процес більш цікавим та активним.

Пошук необхідної інформації іноземною мовою, аналіз міжнародних джерел та використання необхідного матеріалу за своїм напрямом підготовки для ведення професійної та педагогічної діяльності стає одним із найважливіших аспектів, що включається до процесу навчання іноземним мовам. На заняттях здобувачі вищої освіти ознайомлюються з комп'ютерними технологіями для перекладу іноземної літератури, вивчають прийоми інформаційно-лінгвістичного пошуку в мережі інтернет для перекладу термінології за напрямом їхньої підготовки. Крім цього, студенти готують міні-проекти іноземною мовою на теми, що відповідають їхньому напрямку підготовки, та виступають перед аудиторією з аналізом інформації з мережі інтернет для відпрацювання навичок педагогічної діяльності. Виступ обов'язково має супроводжуватися питаннями. Матеріал виступу має бути підготовлений із використанням надійних зарубіжних джерел (найчастіше це наукові статті з міжнародних журналів, які мають високий рейтинг). Кожне заняття може починатися з обговорення міні-проекту одного зі студентів, що дозволяє провести розминку

мовлення та поживати процес навчання, а також збагатити кругозір здобувачів вищої освіти та самого викладача.

Метод підготовки проєктів здобувачами можна розглядати як сучасний метод забезпечення ефективного навчального процесу. При використанні такого методу, здобувачам вдається опанувати вміння та навички різного роду, під час роботи над конкретним завданням чи тематикою. Важливим компонентом під час застосування такого виду роботи є самостійне навчання здобувача.

Вибір того чи іншого виду проєкту обумовлений метою заняття, змістом, складом учасників, взаємовідносинами в академічній групі, потенційними можливостями здобувачів. Найцікавішим є творчий проєкт, оскільки створює умови для розвитку творчості та креативності здобувачів вищої освіти, де вони можуть проявити себе. Проєкти такого типу передбачають лише формулювання проблеми викладачем, а розв'язання поставленого завдання залежить від ініціативності та творчості здобувачів.

Основою проєктної технології є розвиток пізнавальної та дослідницької діяльності здобувачів, вміння належним чином сформулювати свої знання, бути обізнаним в інформаційному просторі, а також розвивати свої творчі здібності.

До того ж, результати проєктного дослідження викладаються у формі презентацій, що вимагає оволодіння сучасними мультимедійними технологіями.

Інтернет ресурси і комп'ютерні технології стали важливою частиною як повсякденного життя так і освітнього процесу. Використання інноваційних технологій значним чином пришвидшує і покращує процес навчання, модернізуючи його.

Розвиток здібностей та умінь працювати в міжнародній команді та враховувати етнічні особливості людей різних культур та конфесій виходить за рамки звичайного освітнього процесу. Проте вивчення етики ділового спілкування з іноземними партнерами та представниками зарубіжної компанії включено до навчального процесу вивчення іноземних мов. Численні відеоматеріали з мережі інтернет можуть допомогти при розробці занять, розвиваючи цим знання ділової лексики та етики спілкування з бізнес-партнерами з різних країн. Закріплення вивченого матеріалу проводиться за допомогою діалогів та ділових ігор.

Інтерес до інтерактивних методів навчання серед викладачів закладів вищої освіти зростає щороку. Впровадження інтерактивних методів навчання іноземних мов дозволяє інтенсифікувати аудиторні заняття та активізувати самостійну роботу студентів, зробити процес навчання більш цікавим, що зрештою призведе до зростання якості освітнього процесу загалом. Крім того, нове покоління, що виросло в епоху комп'ютеризації, потребує нових методів та підходів до навчання.

На основі аналізу вимог нового покоління для різних напрямів підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти у Закладі вищої освіти «Подільський державний університет» було розроблено та застосовано різні інтерактивні методи навчання іноземних мов. Запропоновані методи дають змогу сформулювати необхідні іншомовні комунікативні компетенції, які необхідні для майбутньої професійної діяльності випускників магістратури.

Вивченню іноземних мов завжди приділялася особлива увага, і це нерозривно пов'язано з історією країни. Саме економічні, політичні, історичні зміни, які відбуваються в усьому світі і породжують соціальне замовлення суспільства, що спрямоване на систему освіти взагалі і на методику навчання іноземним мовам зокрема.

Сьогодні, як і раніше, нашому суспільству потрібні високоосвічені фахівці, які вміють вирішувати складні питання, що стосуються безпосередньо навчання. Тому саме іноземна мова як навчальний предмет, орієнтована головним чином на формування комунікативних умінь та має величезний потенціал можливостей для всебічного розвитку особистості. У зв'язку з тенденціями сучасної освіти студенти та викладачі змушені йти в ногу з часом, освоювати нові педагогічні технології. Сьогоднішнього студента дуже важко здивувати,

тому викладачу постійно бути у постійному творчому пошуку та пробувати застосовувати на практиці всілякі нестандартні прийоми та методи навчання для підвищення їхньої мотивації до вивчення іноземної мови.

У сучасному розумінні, у світлі останніх стандартів освіти: знати – означає за допомогою знань здійснювати певну діяльність, а не тільки мати певні знання.

Студенту обов'язково знадобиться у майбутньому знання англійської мови та універсальні навчальні дії, які він отримає на заняттях, оскільки вони завжди допоможуть йому у його роботі, навчанні та житті.

Тому й кажуть сьогодні, що в освіті треба багато змінювати. Точніше видозмінювати, адже багатовіковий педагогічний досвід списувати з рахунків не можна.

В останні роки помітне значне підвищення інтересу до англійської мови. Він визнаний мовою професійного спілкування у різних сферах діяльності. Найголовнішим завданням викладача є підвищення мотивації до вивчення іноземної мови.

В наші дні викладачі переглядають арсенал впливу на розум, волю, емоції студентів з метою їхнього введення в багатий світ культури та традицій країни мови, що вивчається. Переглядаються шляхи та способи формування всіх видів мовної діяльності: читання, говоріння, аудіювання та письма. Активізації навчального процесу та пізнавальної діяльності сприяє впровадження у процес навчання, поряд із традиційними заняттями, ігрових технологій тощо.

Причина настільки підвищеного нині інтересу різноманітних ігор – це, насамперед, уникнення простих (традиційних) форм і методів навчання. Слід зазначити, що у збереженні досить високої мотивації виникає зниження пізнавального інтересу до вивчення іноземних мов. Дане явище пов'язане з тим, що здобувачі зустрічаються з деякими труднощами, які здаються непереборними. Ігрова ж діяльність, будучи одним із методів, що стимулюють навчально-пізнавальну діяльність, дозволяє використовувати всі рівні засвоєння знань. Отже, не випадковий інтерес до використання на заняттях з іноземної мови мають переваги ігрові технології. Проблеми мотивації до вивчення іноземних мов ігрових прийомів навчання представлені у наукових дослідженнях багатьох вітчизняних вчених. У практиці викладання іноземних мов використовують численні навчальні посібники, методичні розробки, матеріали до проведення різноманітних ігор.

Підвищення мотивації студентів до навчальної діяльності – одне з актуальних питань у педагогіці. Реальним способом підтримки пізнавальних мотивів є включення діяльності з оволодіння іноземною мовою у діяльність, що має для студентів певний особистісний зміст (гра, спілкування, пізнання).

Мотивація визначає значимість того, що пізнається і освоюється студентами, їх ставленням до навчальної діяльності та її результатам.

В освіті існує безліч методів навчання, які мають єдину мету – засвоєння знань здобувачами. Заохочувальним є впровадження нововведень та їх гармонійний вплив в усталену структуру заняття. Серед моделей навчання виділяють: пасивну, активну та інтерактивну.

Пасивний метод – це форма взаємодії студентів і викладача, де викладач є головною дійовою особою під час заняття, а студенти виступають у ролі слухачів. Зв'язок викладача зі студентами під час використання пасивного методу на заняттях здійснюється у вигляді питань, самостійних, контрольних робіт, тестів тощо.

З огляду сучасних педагогічних технологій та ефективності засвоєння навчального матеріалу пасивний метод вважається найменш ефективним, але, попри це, має і деякі переваги. Це відносно легка підготовка до заняття з боку викладача та можливість подати більшу кількість навчального матеріалу в обмежених часових рамках заняття. З урахуванням цих переваг, багато викладачів схильються до вибору пасивного методу. Слід зазначити,

що у деяких випадках цей підхід успішно працює у руках досвідченого педагога, якщо студенти мають чітку мету, що поставлена задля ґрунтовного вивчення предмета.

Лекція є найпоширенішим видом пасивного заняття. Цей вид заняття поширений у закладах вищої освіти, де навчаються дорослі, цілком сформовані люди, мають чіткі цілі для інтенсивного вивчення предмета.

Активний метод – це форма взаємодії студентів та викладача, де вони взаємодіють один з одним у ході заняття, та студенти тут вже не пасивні слухачі, а активні учасники заняття. Якщо під час пасивного заняття основною дійовою особою був викладач, то у даному випадку викладач і студенти перебувають у рівних позиціях. Якщо пасивні методи припускали авторитарний стиль взаємодії, активні більше припускають демократичний стиль спілкування. Багато хто між активними та інтерактивними методами ставлять знак рівності, проте, незважаючи на це, вони мають відмінності. Інтерактивні методи можна розглядати як найбільш сучасну адаптовану форму активних методів.

Інтерактивний метод полягає в тому, що місце викладача під час інтерактивних занять зводиться до напряму діяльності студентів досягнення цілей заняття. Викладач також розробляє план заняття (зазвичай, це інтерактивні вправи та завдання, під час виконання яких студент вивчає необхідний матеріал).

Отже, основними складовими інтерактивних занять є інтерактивні вправи та завдання, які виконуються студентами. Інтерактивні методи навчання можна віднести до прийомів стимулювання навчальної мотивації студентів.

Як було згадано вже вище, інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи перебувати у режимі розмови, діалогу з будь-ким (людиною) чи чимось (наприклад, комп'ютером). Отже, інтерактивне навчання – це, насамперед, діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія викладача та студента.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес організований таким чином, що практично всі здобувачі вищої освіти залучаються до процесу пізнання, вони мають можливість розуміти та рефлексувати з приводу того, що вони знають та думають.

Інтерактивна модель ставить за мету організацію комфортних умов навчання, за яких здобувачі активно взаємодіють між собою. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, загальне вирішення питань на підставі аналізу обставин та ситуації. Причому відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що дозволяє не тільки отримувати нові знання, а й розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить її на більш високі форми кооперації та співробітництва. При використанні інтерактивних методів здобувач вищої освіти стає повноправним учасником процесу сприйняття, його досвід є основним джерелом навчального пізнання.

Зрозуміло, що структура інтерактивного заняття відрізнятиметься від структури звичайного, це також потребує професіоналізму та досвіду викладача. Тому до структури заняття включаються лише елементи інтерактивної моделі навчання – інтерактивні технології, тобто включаються конкретні прийоми та методи, які дозволяють зробити заняття незвичайним, більш насиченим, захоплюючим та цікавим. Місце викладача під час проведення інтерактивних занять зводиться до напряму діяльності здобувачів досягнення цілей заняття.

Інтерактивні методи дозволяють вирішувати такі завдання:

- активне включення кожного, хто навчається в процес засвоєння навчального матеріалу;
- підвищення пізнавальної мотивації;
- виховання лідерських якостей;
- формування умінь працювати з командою та в команді;

- розвиток навичок самостійної навчальної діяльності;
- навчання навичкам успішного спілкування;
- формування здатності здобувача нести відповідальність за спільну і власну діяльність із досягненням певних результатів.

Основні вимоги успішного навчання у режимі інтерактивної технології:

1. Позитивна взаємозалежність – члени групи повинні розуміти, що загальна навчальна діяльність приносить користь кожному.
2. Безпосередня взаємодія – члени групи повинні бути у тісному контакті один з одним.
3. Індивідуальна відповідальність – кожен студент повинен оволодіти запропонованим матеріалом, і кожен відповідає за допомогу іншим.
4. Розвиток навичок спільної роботи – студенти повинні освоїти навички міжособистісних відносин, необхідні для успішної роботи, наприклад, розподіл, планування завдань.
5. Оцінка роботи – під час групових зборів необхідно виділити спеціальний час у тому, щоб група могла оцінити, наскільки успішно вона працює.

Форми інтерактивного навчання:

- навчальні ігри (ігри-метафори, ілюстративні ігри);
- використання громадських ресурсів;
- соціальні проекти та позааудиторні заходи;
- рольові ігри;
- нестандартні заняття (математичний експрес, заняття-пошук, заняття-ринг, заняття відкритих думок, заняття, які ведуть інші студенти, заняття-турнір та інші).

Інтерактивні технології сприяють:

- активізації пізнавальної діяльності, підвищення якісної успішності учасників освітнього процесу;
- розвитку навичок самоосвіти та самоконтролю;
- підвищення рівня комфортності навчання;
- підвищення активності та ініціативності здобувачів вищої освіти на занятті;
- розвитку інформаційного мислення здобувачів, формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності;
- становленню нових відносин між викладачем та здобувачами.

Різні форми інтерактивного навчання дають змогу створити комфортні психологічні умови засвоєння інформації, під час яких кожен студент зможе реалізувати свої потенціальні можливості. В основі такого навчального процесу виступають співпраця і ефективне спілкування, яке має на меті розвиток творчого мислення студентів, спільний підхід до розв'язання проблем, здатність виділяти основне, досягати поставлених цілей, планувати спільну діяльність, бути відповідальними, розширяти кругозір. Значно поліпшується не тільки запам'ятовування матеріалу, але й окреслюються перспективи його використання у повсякденному житті.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, створення проблемних ситуацій.

Сутність такого навчання полягає в тому, щоб по-перше, передати знання, по-друге, усвідомити цінність інших людей.

Проте, особлива цінність інтерактивного навчання в тому, що при правильному, спланованому і систематичному застосуванні таких методів студенти навчаються ефективній роботі в колективі через оволодіння іноземною мовою. А саме ці навички будуть корисними і постійно застосовуваними в подальшій професійній діяльності.

Інтерактивне навчання передбачає переосмислення ролі викладача в навчальному процесі, адже завдання, що стоять перед викладачем, суттєво змінюється. Викладач, який використовує інтерактивне навчання, змушений замислитися над тим, як вчити. Він сприяє

та веде навчальний процес, намагаючись бути посередником між стандартами освіти, навчальними матеріалами та студентом.

Викладач в інтерактивному навчанні не тільки є носієм інформації і певної суми знань, завдання якого передати ці знання, а постійно і активно стимулює студента до самостійної творчої роботи, виконуючи роль проєктувальника і консультанта. Крім того, інтерактивна діяльність передбачає організацію і розвиток такого спілкування, яке веде до взаєморозуміння, взаємодії, до сумісного рішення загальних, але значимих для кожного учасника задач, адже студенти не отримують достатньо практики, просто розмовляючи з викладачем або просто слухаючи його [11].

Інтерактивним може бути повністю все заняття чи якась його певна частина. За схемою використання інтерактивного методу зрозуміло, що на такому занятті має бути обов'язково робота у парах і групах.

В інтеракції «викладач – група студентів» організовується бесіда зі студентами, під час якої кожен з них озвучує свої пропозиції щодо практичної частини заняття. Діалог має доброзичливий характер, студенти вчаться аргументовано та обґрунтовано висувати свої ідеї та сприймати конструктивну критику, стаючи поряд із викладачем творцями навчального процесу. Таким чином, студенти стають більш зацікавленими у процесі навчання та набувають навичок працювати у команді.

Інтерактивні технології дозволяють у навчально-ігровому полі слухачам пограти різноманітні посадові та особисті ролі та освоїти їх, створюючи майбутню модель взаємодії людей у виробничій ситуації. Застосування інтерактивних технологій у навчанні дозволяє максимально наблизити студента до вивчення навчального матеріалу, включити до ситуації, що вивчається, спонукати до активних дій, переживати стан успіху і відповідно мотивувати свою поведінку. Кожен викладач може самостійно розробити нові активні форми роботи із аудиторією.

Висновки. Отже, на сьогоднішній день використання інтерактивних технологій при викладанні іноземних мов у закладах вищої освіти є надзвичайно актуальним та необхідним. Інтерактивні технології забезпечують не тільки іншомовну комунікативну взаємодію, але й активізують діяльність кожного здобувача вищої освіти, а також звичайно ж покращують його знання, навички та уміння. Використання таких технологій значним чином стимулює здобувача до навчання, роблячи освітній процес більш цікавим, пізнавальним, корисним та захоплюючим. Важливим чинником є також і розуміння того, що використання одного методу чи певної технології навчання не призведе до бажаного результату. Доцільно поєднувати різні методики, постійно розробляти нові цікаві завдання, які орієнтовані на потреби здобувачів вищої освіти, потенціал та їх можливості.

Тому для ефективного навчання іноземної мови здобувачів вищої освіти та для кращого запам'ятовування важливо використовувати інтерактивні методи навчання, оскільки вони відіграють значну роль в освоєнні предмета пізнання, а також розвивати їх навички спонтанного мовлення. Вони сприяють кращому засвоєнню та зростанню мотивації здобувачів закладів вищої освіти.

Завдання вищої школи полягає у тому, щоб виховувати здатність здобувачів долати життєві труднощі, самостійно приймати рішення, розвивати себе як особистість, брати на себе відповідальність за свої дії. Саме завдяки вірно підібраним інтерактивним методам навчання можна збільшити інтерес та мотивацію здобувачів до вивчення англійської мови як у стінах закладів вищої освіти, так і під час самостійного опанування іноземною мовою.

Список використаних джерел:

1. Asaul A., Voynarenko M., Dzhulii L., Yemchuk L., Skorobohata L. and Mykoliuk O. The Latest Information Systems in the Enterprise Management and Trends in their Development. *9th International Conference on Advanced Computer Information Technologies (ACIT)*, Ceske Budejovice, Czech Republic, 2019. P. 409.

2. The Independent ICT in Schools Commission. Information and Communications Technology in UK Schools, an independent inquiry. London, 1997.
3. Аман І. С. Інтернет-сервіс мультимедійних дидактичних вправ LearningApps. URL: <http://internet-servisi.blogspot.com/p/learning-apps.html>
4. Андрущенко Н. О. Використання інтерактивних методів навчання у закладах вищої освіти. *Інтерактивний освітній простір ЗВО*: матеріали міжвузівського науково-практичного вебінару (м. Вінниця, 23 березня 2018 р.) / відп. ред. Л. Б. Ліщинська. Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2018. 92 с. С. 7–10.
5. Буровицька Ю. М. Інформаційно-комунікаційні технології у вищих навчальних закладах: алгоритм впровадження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 133. С. 23–26.
6. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навч. посіб. / за ред. Р. С. Гуревича. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.
7. Депчинська І. А., Марфинець Н. В., Опачко М. В. Впровадження інноваційних технологій навчання (на прикладі вивчення угорської та чеської мов): методичні рекомендації і вказівки. Ужгород: УжНУ, 2016. 43 с.
8. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: навч. посіб. Вінниця: ТОВ «Планер». 2011. 220 с.
9. Коваль Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Електронне наукове фахове видання. Інформ. технології і засобів навчання АПН України* / гол. ред.: В. Ю. Биков, 2011. № 6. Т. 26. 291 с.
10. Лалак Н. В. Інтерактивна модель навчання студентів: проблеми та перспективи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Педагогіка. Соціальна робота*: збірник наукових праць ЗОШПО. 2017. № 1 (27). Вип. 20. С. 69–70.
11. Овчаренко Л. Р. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2016. Вип. 11. С. 104–110.
12. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ, 2002.
13. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання. Київ, 2004.
14. Стрельников В. Ю., Брігченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ. Полтава: ПУЕТ, 2013. 309 с.
15. Ягоднікова В. В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Київ: ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. 80 с.

ВИСНОВКИ

У сучасному глобалізованому світі, де вузький профіль майбутнього спеціаліста вже не схвалюється працедавцями, цінують різнобічні знання і вміння із суміжних чи навіть різних галузей діяльності людини. Фахівець, що має широкий профіль гуманітарного й інформаційного характеру, а також здатний комунікувати, учитися новому, швидко адаптуватися в змінюваних реаліях сучасного світу, буде затребуваним на ринку праці. Розвиток *soft skills*, студентоцентрований підхід до навчання стають необхідними атрибутами сучасного освітнього простору. Питання мовної компетенції завжди залишається актуальним і потребує вивчення та аналізу, вміння використовувати рідну й іноземну мови, критично мислити й аналізувати, робити висновки.

Пропонована колективна монографія містить мовознавчі розвідки з української, англійської, німецької і французької мов. Авторами розглянуто різні лінгвістичні процеси, зокрема мовний контакт на прикладі української та англійської мов; описано функціонально-семантичну дистрибуцію транспозиційних формантів у новій українській мові; обґрунтовано змістову природу галузевих терміносистем; досліджено портретотворчий потенціал і композиційну обумовленість художньої деталі в новелістиці Марка Черемшини й Гі де Мопассана; описано нелітерні діакритичні знаки у франкомовному манускрипті XVIII століття (графічні особливості); поглиблено наукові пошуки щодо явища фоносемантизму в європейських мовах; проаналізовано скорочення у французькій мові: визначення та види на прикладі реклами; визначено лінгвокультурні коди англійської мови.

В епоху кіберсоціалізації необхідна тотальна діджиталізація, цифрова трансформація, яка спонукатиме реалізацію нової освітньої парадигми, побудову освітнього процесу в кроссплатформенному форматі з упровадженням новітніх методик, мета яких – орієнтація на результат – формування ключових компетентностей. Тому один із розділів колективної монографії присвячено аналізу різноманітних компетентностей викладача іноземної мови; розгляду процесів цифровізації освітнього простору; характеристиці сучасних інтерактивних технологій і їх застосування при викладанні іноземних мов у закладах вищої освіти нефілологічного профілю; дослідженню впровадження студентоцентрованих технологій у професійну підготовку фахівців мовних спеціальностей; виявленню різних методів розвитку креативного мислення майбутніх поліцейських на заняттях з англійської мови.

Матеріали стануть у пригоді науковцям, докторантам, аспірантам, філологам, перекладачам, викладачам, здобувачам вищої освіти, практичним працівникам у галузі освіти.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

АГЕЙЧЕВА Анна Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету філології, психології та педагогіки, Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», м. Полтава, Україна; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2184-8820>; ageicheva@ukr.net;

БАРБАНИЮК Олеся Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри германських мов і зарубіжної літератури, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0448-065X>; olesia_barbaniuk@ukr.net;

ГУМЕНЮК Ірина Іллівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет», м. Кам'янець-Подільський, Україна; ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-7905-9771>; irynahumenyuk79@gmail.com;

ГОНЧАРУК Олег Миколайович, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків, Україна; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1787-5244>; og.two@gmail.com;

ГРОМИК Лариса Іванівна, кандидат філологічних наук, викладач кафедри іноземних мов, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет», м. Кам'янець-Подільський, Україна; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7157-4189>; kalipso2912@gmail.com;

ДУГАНЕЦЬ Віктор Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри тракторів, автомобілів та енергетичних засобів, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет», м. Кам'янець-Подільський, Україна; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3383-5907>; duganec.viktor@gmail.com;

ІВАНОВА Наталія Георгіївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Національний університет «Одеська юридична академія», м. Одеса, Україна; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9614-9587>; nat-iva@ukr.net;

КУНЦЬО Оксана Іванівна, викладач кафедри іноземних мов, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет», м. Кам'янець-Подільський, Україна; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2939-2629>; ok.kuntso@gmail.com;

КУШНЕРИК Володимир Іванович, доктор філологічних наук, професор, професор кафедри комунікативної лінгвістики та перекладу, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9135-9101>; w.kushneryk@chnu.edu.ua;

МАКСИМЕЦЬ Оксана Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри математики, інформатики та академічного письма, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет», м. Кам'янець-Подільський, Україна; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4833-5593>; on_maksimec@ukr.net;

МОНАСТИРСЬКА Римма Іванівна, кандидат філологічних наук, викладач кафедри іноземних мов, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет», м. Кам'янець-Подільський, Україна; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5703-965X>; monastirska3005@gmail.com;

МОСКАЛЕНКО Марина Володимирівна, викладач кафедри загального мовознавства та іноземних мов, Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», м. Полтава, Україна; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6135-5652>; triksi1309@gmail.com;

ПОЛЩУК Анастасія Василівна, доктор філософії, викладач кафедри іноземних мов, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет», м. Кам'янець-Подільський, Україна; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5488-1224>; anastasiya300595@gmail.com;

ПОПЕЛЬ Надія Аполлонівна, викладач кафедри іноземних мов, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет», м. Кам'янець-Подільський, Україна; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7014-3339>; popelnadiya@gmail.com;

РОГУЛЬСЬКА Оксана Олександрівна, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іншомовної освіти і міжкультурної комунікації, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5603-0274>; oxana.rogulska@gmail.com;

РОЖЕНКО Інеса Віталіївна, викладач кафедри іноземних мов з латинською та медичною термінологією, Полтавський державний медичний університет, м. Полтава, Україна; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8334-5087>; ageicheva@ukr.net;

РОЛЯК Ангеліна Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет», м. Кам'янець-Подільський, Україна; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0283-6157>; rolyakangel@gmail.com;

САЗАНОВА Лариса Сергіївна, старший викладач кафедри іноземних мов, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків, Україна; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3722-2593>; larisasazanova@gmail.com;

ЧАЙКОВСЬКА Ольга Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент, викладач кафедри іноземних мов, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет», м. Кам'янець-Подільський, Україна; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9161-4574>; olgachaikovskaya@ukr.net.

НОТАТКИ

Наукове видання

**Філологічні дисципліни в закладі вищої освіти:
лінгводидактичні аспекти**

Монографія

За заг. ред. І. І. Гуменюк

Дизайн обкладинки: В. Савельєва
Технічний редактор: Ю. Назарова
Верстка: О. Данильченко

Підписано до друку 25.04.2023. Формат 60×84/8.
Папір офсетний. Гарнітура Times. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 27,44. Тираж 300. Замовлення № 0523-022.
Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.

Українсько-польське наукове видавництво «Liha-Pres»
79000, м. Львів, вул. Технічна, 1
87-100, м. Торунь, вул. Лубіцка, 44
Телефон: +38 (050) 658 08 23
E-mail: editor@liha-pres.eu
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6423 від 04.10.2018 р.