

**ISSN 2413-5593 (Print),
ISSN 2663-6530 (Online)**

2026. № 49

<http://doi.org/10.17721/2663-6530.2026.49>

ПРОБЛЕМИ СЕМАНТИКИ, ПРАГМАТИКИ ТА КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ



PROBLEMY SEMANTYKY, PRAHMATYKY TA COHNITYVNOI LINHVISTYKY

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemanitics>

Головний редактор: Корбозерова Н. М., д-р філол. наук, проф., Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка (УКРАЇНА), ninakor@ukr.net .

**Заступник
головного редактора:** Скрильник С. В., канд. філол. наук, доц., Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка (УКРАЇНА), s.skrylnyk@ukr.net.

**Відповідальний
секретар:** Ситдикова І. В., канд. філол. наук, доц., Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка (УКРАЇНА), roman.philology@gmail.com.

Індексується у міжнародних реферативних та наукометричних базах даних:



ICV 2019: 62.92,



Google Scholar ,



Research Bib ,



Crossref.

Друкується за рішенням Вченої ради Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 6 від 27 січня 2026 року).

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу мовної інформації Серія KB №21582-11482ПР від 18.08.2015 р.

Наказом МОН України від 26.11.2020 № 1471 збірнику наукових праць «Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики» підтверджено статус фахового і належність до категорії «Б».

Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка / головний ред. Н. М. Корбозерова. – (2002–2026). – К. : Юстон, 2026. – Вип. 49. – 168 с. – Бібліограф. в кінці ст.

Збірник вміщує статті, в яких досліджуються актуальні питання загального мовознавства, питання порівняльно-історичного і типологічного мовознавства, літературознавства, лінгвістичної семантики, прагмалінгвістики, когнітивної лінгвістики, комунікативної лінгвістики, перекладознавства, лінгвокаультурології. Розраховано на широке коло філологів, викладачів, перекладачів, докторантів, аспірантів та студентів закладів вищої освіти. Збірник видається двічі на рік, передрук не припускається. Статті пройшли рецензування. Всі статті перевірено на плагіат.

Збірник розміщено на сайті: <http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemanitics>

E-mail : zbirnykninako@ukr.net

Редакційна колегія:

Акінсі М.-А., д-р філол. наук, проф., Ун-т Руан (ФРАНЦІЯ);

Буає Анрі, д-р філол. наук, проф., Ун-т Поль Валері Монпельє III (ФРАНЦІЯ);

Волкова С. В., д-р філол. наук, проф., Київ. нац. лінгвістич. ун-т (УКРАЇНА);

Годзіч Анна, д-р філол. наук, доц., Ун-т імені Адама Міцкевича, м. Познань (ПОЛЬЩА);

Голубовська І. О., д-р філол. наук, проф., Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка (УКРАЇНА);

Гриценко С. П., д-р філол. наук, доц., Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка (УКРАЇНА);

Гудманян А. Г., д-р філол. наук, проф., Нац. авіаційний ун-т (УКРАЇНА);

Дерієн С., д-р філол. наук, проф., почесний професор лінгвістики та освіти, Ун-т Рутгерс, (м. Нью-Джерсі), США.

Дорофєєва М. С., д-р філол. наук, доц., Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка (УКРАЇНА);

Ільченко О. М., д-р філол. наук, проф., Центр наук. дослідж. та виклад. іноз. мов НАН України (УКРАЇНА);

Керо Хервіл'я Енріке Ф., д-р філол. наук, проф., Гранадськ. університет (ІСПАНІЯ);

Перепльотчикова С. Є., канд. філол. наук, доц., Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка (УКРАЇНА);

Пономаренко В. П., д-р філол. н., ст. наук. співробіт., Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України (УКРАЇНА);

Солощук Л. В., д-р філол. наук, проф., Харківськ. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна (УКРАЇНА);

Тріаре Домінік, д-р філол. наук, проф., Ун-т Поль Валері м. Монпельє (ФРАНЦІЯ);

Чернюх Б. В., д-р філол. наук, проф., Львівськ. нац. ун-т імені Івана Франка (Україна).

**ISSN 2413-5593 (Print),
ISSN 2663-6530 (Online)**

2026. № 49

<http://doi.org/10.17721/2663-6530.2026.49>

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS



PROBLEMY SEMANTYKY, PRAHMATYKY TA COHNITYVNOI LINHVISTYKY

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

ISSN 2413-5593 (Print); ISSN 2663-6530 (On-line)

Editor-in-Chief: Nina M. Korbozerova, DSc (Philology), Prof., Taras Shevchenko National University of Kyiv (UKRAINE), ninakor@ukr.net.

Deputy Editor-in-Chief: Serhiy V. Skrylnyk, PhD (Philology), Associate Prof., Taras Shevchenko National University of Kyiv (UKRAINE), s.skrylnyk@ukr.net.

Secretary: Sytdykova Iryna V., PhD (Philology), Associate Prof., Taras Shevchenko National University of Kyiv (UKRAINE), roman.philology@gmail.com.

Indexed in bibliographic databases:



ICV 2019: 62.92,



Google Scholar ,



Research Bib ,



Crossref.

The edition is published on the decision of the Academic Council of the Institute of Philology at the Taras Shevchenko National University of Kyiv (proceedings № 6, 27 January 2026).

Certificate of state registration of the print media KB № 21582-1148IIP, 18.08.2015.

The collection of scientific works "Problems of semantics, pragmatics and cognitive linguistics" has confirmed the status of professional and belonging to the category "B" (The order № 1471 of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 26.11.2020).

Problems of semantics, pragmatics and cognitive linguistics: collection of scholarly articles / Ministry of education and science of Ukraine, Taras Shevchenko National University of Kyiv / Editor-in-chief N. M. Korbozerova. – (2002–2026). – Kyiv : Uston, 2026. – Issue 49. – 168 p. Bibliography is at the end of the article.

The collection of scholarly articles includes articles on the current issues in general linguistics, comparative and historical linguistics, linguistic typology, literary studies, linguistic semantics, pragmalinguistics, cognitive linguistics, communicative linguistics, translation studies, linguocultural studies. This edition is intended for linguists, translators, interpreters, teachers, lecturers, post-graduate students, persons pursuing a doctor's degree, and University students. It is published twice a year. Republishing is impossible. All the articles in the edition have been peer-reviewed. All the articles have been checked up for plagiarism.

The collection of scholarly articles is published online at:
<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

E-mail : zbirnykninako@ukr.net

Members of the publishing board:

Akinsi, Mehmet-Ali M., DSc (Philology), Prof., University of Rouen (FRANCE);

Boyer, Henri, DSc (Philology), Prof., Paul Valéry University of Montpellier III (FRANCE);

Volkova, Svitlana V., DSc (Philology), Prof., Kyiv National Linguistic University;

Godzich, Anna, DSc (Philology), Associate Prof., Adam Mickiewicz University Poznan (POLAND);

Golubovska, Iryna O., DSc (Philology), Prof., Taras Shevchenko National University of Kyiv (UKRAINE);

Grytsenko, Svitlana P., DSc (Philology), Associate Prof., Taras Shevchenko National University of Kyiv (UKRAINE);

Gudmanian, Artur G., DSc (Philology), Prof., National Aviation University (UKRAINE);

Darian, Steven, DSc (Philology), Prof., Rutgers University (New Jersey, USA);

Dorofeeva, Margarita S., DSc (Philology), Associate Prof., Taras Shevchenko National University of Kyiv (UKRAINE);

Ilchenko, Olga M., DSc (Philology), Prof., Center for Research and Teaching of Foreign Languages (UKRAINE);

Quero-Gervilla, Enrique F., DSc (Philology), Prof., University of Granada (SPAIN);

Pereplotchykova, Svitlana Ye., PhD (Philology), Associate Prof., Taras Shevchenko National University of Kyiv (UKRAINE);

Ponomarenko, Volodimir P., DSc (Philology), Leading Researcher, O. O. Potebnya Institute of Linguistics of the National Academy of Sciences of Ukraine (UKRAINE);

Soloshchuk, Ludmyla V., DSc (Philology), Prof., V. N. Karazin Kharkiv National University (UKRAINE);

Triare, Dominik, DSc (Philology), Prof., Paul Valéry University of Montpellier III (FRANCE);

Cherniukh, Bohdan V., DSc (Philology), Prof., Ivan Franko National University of Lviv (UKRAINE).

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЗАГАЛЬНОГО МОВОЗНАВСТВА
[CURRENT ISSUES IN GENERAL LINGUISTIC]

УДК 81'373.2; 81'22; 811.111(043.3); 81–17

Стаття надійшла до редакції [Article received] – 11.10.2025 р.

Перевірено на плагіат [Checked for plagiarism] – 16.10.2025 р.

Оригінальність тексту [The originality of the text] – 92,6 %

Прорецензовано [Peer-reviewed] – 12.12.2025 р.

Рекомендовано до друку [Recommended for publication] – 05.01.2026 р.

<http://doi.org/10.17721/2663-6530.2026.49.7-15>

**PSEUDO-ANGLICISMS AND SEMANTIC DIVERGENCE OF ENGLISH
BORROWINGS IN MODERN FRENCH**

Vira O. Ruban (Kyiv, Ukraine)

[ORCID: 0000-0002-4708-0656](https://orcid.org/0000-0002-4708-0656)

vira.ruban@knu.edu.ua

PhD (Philology), Associate Professor at Department of Romance Languages,

Kyiv National Linguistic University

(Ministry of Education and Science of Ukraine)

03150, Kyiv, 73, Velyka Vasylkivska Str.

The article examines the phenomenon of pseudo-Anglicisms in contemporary French, with a particular focus on their semantic divergence from corresponding English lexemes. Pseudo-Anglicisms are borrowings that retain an English form yet acquire meanings in French that differ substantially from those in the source language. Unlike false Anglicisms, which have no direct counterpart in English, pseudo-Anglicisms exist in the donor language but function with a distinct semantic value in French. The article analyzes how these lexemes undergo processes of semantic shift, morphological adaptation, polysemy formation, and cultural integration within the recipient language. The study highlights the distinction between pseudo-Anglicisms and false Anglicisms, demonstrating its theoretical significance for the classification of English borrowings and the development of a nuanced theory of lexical borrowing. Moreover, the paper examines the diachronic evolution of these borrowings, showing how semantic broadening, narrowing, and derivational

(Актуальні питання загального мовознавства [Aktual'ni pytannja zagal'nogo movoznavstva])

Псевдоангліцизми та семантичні відхилення англійських запозичень у сучасній французькій мові (Англійською)

[Psevdoanhlitsyzmy ta semantychni vidkhylenni anhliiskykh zapozychen u suchasnii frantsuzkii movi]

© Рубан В. О. [Ruban V. O.], vira.ruban@knu.edu.ua

processes shape their contemporary usage in French. By situating pseudo-Anglicisms within the broader context of language contact and globalization, this research provides valuable insights into the dynamic interactions between English and French and the productive role of English-derived lexemes in enriching modern French vocabulary.

Keywords: *pseudo-Anglicisms, semantic divergence, English borrowings, French language, lexical borrowing, language contact, polysemy, semantic change.*

ПСЕВДОАНГЛІЦИЗМИ ТА СЕМАНТИЧНІ ВІДХИЛЕННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У СУЧАСНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ

Віра Олександрівна Рубан (м. Київ, Україна)

orcid.org/0000-0002-4708-0656

vira.ruban@knu.edu.ua

кандидат філологічних наук, доцент
кафедри романських мов,
Київський національний лінгвістичний університет
(Міністерство освіти і науки України)
03150, м. Київ, вул. Велика Васильківська, 73

У цьому дослідженні розглядається явище псевдоангліцизмів у сучасній французькій мові, з особливим акцентом на їх семантичне відхилення від відповідних англійських лексем. Псевдоангліцизми – це запозичення, які зберігають англійську форму, але набувають у французькій мові значень, що суттєво відрізняються від значень у мові-джерелі. На відміну від несправжніх англіцизмів, для яких не існує прямого англійського відповідника, псевдоангліцизми присутні в мові-джерелі, але функціонують у французькій із відмінним семантичним значенням. У статті проаналізовано, як ці лексеми проходять процеси семантичної трансформації, морфологічної адаптації, формування полісемії та культурної інтеграції в мові-реципієнті. Дослідження підкреслює різницю між псевдоангліцизмами та несправжніми англіцизмами, демонструючи її теоретичну значущість для класифікації англійських

(Current issues in general linguistics [Aktual'ni pytannja zagal'nogo movoznavstva])

Pseudo-anglicisms and Semantic Divergence of English Borrowings in Modern French (in English)

[Psevdohanhlitsyzmy ta semantychni vidkhylenni anhliiskykh zapozychen u suchasni frantsuzkii movi]

© Ruban V. O. [Ruban V. O.], vira.ruban@knu.edu.ua

запозичень та розвитку більш тонкої теорії лексичного запозичення. Крім того, розглядається діяхронна еволюція цих запозичень, показуючи, як семантичне розширення, звуження та дериваційні процеси формують їх сучасне використання у французькій мові. Розглядаючи псевдоангліцизми в ширшому контексті мовних контактів і глобалізації, дослідження надає цінні відомості про динамічну взаємодію англійської та французької мов та продуктивну роль англійських запозичень у збагаченні сучасної французької лексики.

Ключові слова: *псевдоангліцизми, семантичне відхилення, англійські запозичення, французька мова, лексичне запозичення, мовні контакти, полісемія, семантична зміна.*

The evolution of language proceeds through multiple mechanisms, among which contact with other languages occupies a central role. In the present time, when the globalization has become a defining feature of humanity's global development, the issues of language interaction and mutual influence have gained a particular relevance. That is why modern linguistics shows a growing interest in the concept of borrowed words.

The late 20th and early 21st centuries are characterized by the intensive spread of the English language throughout the world. Due to the economic, technological, military, and political power of the United States, English has become the language of international communication and, consequently, the main source of loanwords for languages, which have gradually been enriched with English words and expressions, including their American variants.

It is noteworthy that borrowed lexemes become detached from the source language, no longer undergoing the semantic and structural changes experienced by the corresponding lexemes within it. Instead, they adapt to the morphological, grammatical, and phonetic systems of the borrowing language, becoming part of its own historical development. When a borrowed word diverges significantly in meaning from its counterpart in the source language, linguists often classify it as a pseudo-borrowing in order to emphasize its semantically ambiguous status. In the case of English lexemes that have entered the French language and undergone substantial semantic changes, they are referred to as pseudo-Anglicisms [8].

The category of pseudo-Anglicisms, or semantic deviations, includes English-derived forms that designate different denotative realities in French than in

(Актуальні питання загального мовознавства [Aktual'ni pytannja zagal'nogo movoznavstva])

Псевдоангліцизми та семантичні відхилення англійських запозичень у сучасній французькій мові (Англійською)

[Psevdohlitsyzy my ta semantychni vidkhylenni anhliskykh zapozychen u suchasni frantsuzkii movi]

© Рубан В. О. [Ruban V. O.], vira.ruban@knu.edu.ua

the source language. For example: *building* (in English – construction; in French – a modern multi-storey building), *palace* (m.), *baskets* (f.). Some of these borrowings, having modified their meaning, acquire the status of polysemous lexemes in the recipient language.

Very often linguists do not distinguish between the notions of false Anglicisms and pseudo-Anglicisms, using both terms to refer to one broad class of indirect English borrowings [1; 2]. Some researchers differentiate between these two types of borrowings within the same group, while others consider such a distinction unnecessary, since in both cases the word has an English form but a purely French meaning [7].

These divergent interpretations stem partly from attempts to simplify the taxonomy of Anglicisms by overlooking structural and semantic nuances, and partly from methodological preferences that exclude forms incompatible with particular theoretical frameworks. Moreover, academic literature continues to feature debates between linguists who consider such lexemes as Anglicisms and those who treat them as new formations inherent to the French language.

We argue that even those English-derived forms that diverge formally or semantically from their etymons should nonetheless be classified as Anglicisms. At the same time, a principled distinction must be maintained between false Anglicisms and pseudo-Anglicisms.

Indeed, in both cases the word form is of specifically English origin. However, in the case of pseudo-Anglicisms, such a form exists and functions in the source language (albeit with a different meaning), whereas in the case of false Anglicisms, the form as such does not exist in English; only the elements from which the given lexeme is formed are present in the language. This distinction necessitates differentiating between the two categories, as their structural and semantic properties bear directly on the development of a general theory of lexical borrowing.

P. Guiraud [5] refers to pseudo-Anglicisms as French term "suranglicismes" (literally above-Anglicism), including within this category such words as *speaker*, *smoking*, *footing*, and *shake-hand*. As we can see, P. Guiraud's interpretation arguably broadens the scope of "suranglicisme" to an extent that obscures important typological distinctions, as the cited examples may, under a narrower analytical framework, be distributed across three different categories.

(Current issues in general linguistics [Aktual'ni pytannja zagal'nogo movoznavstva])

Pseudo-anglicisms and Semantic Divergence of English Borrowings in Modern French (in English)

[Psevdohlitsyzy ta semantychni vidkhyleni anhliskykh zapozychen u suchasni frantsuzkii movi]

© Ruban V. O. [Ruban V. O.], vira.ruban@knu.edu.ua

As previously mentioned, in order to describe words whose meanings have diverged significantly from the original semantics of the corresponding English word, researchers have identified a separate category of borrowings termed "pseudo-Anglicisms" [7; 10]. Pseudo-Anglicisms, or semantic deviations, include words such as *palace* (m.), *building* (m.), *baskets* (f. pl.), *footing* (m.), and others, which have long existed in English and belong to the same grammatical category as in French, but are used there with different meanings.

For example, in journalistic articles one encounters the following statements:

Au pied des Champs-Élysées se dresse l'un des hôtels les plus luxueux du monde : l'hôtel de Crillon. Ce monument vieux de 300 ans a récemment reçu la distinction de « palace », suite à une rénovation colossale. Pour y parvenir, des travaux pharaoniques ont été nécessaires ... (Le Figaro 25.10.2025 lefigaro.fr);

Depuis quelques années, les baskets trônent sur les étals des magasins, souvent au détriment des classiques chaussures en cuir (Tribune de Genève 16.02.2026 www.tdg.ch);

Aux alentours de 11 heures, Emmanuel Macron a en effet chaussé ses baskets pour un petit footing dans les rues de Mumbai (Gala 17.02.2026 gala.fr).

In the examples provided, the highlighted words mean:

- *palace* (m.) – a large luxury hotel;
- *footing* (m.) – walking or jogging done for pleasure or as physical exercise;
- *baskets* (f. pl.) – lace-up sports shoes made of canvas, often with a high upper and rubber sole (sneakers).

In English-language dictionaries, these words do not carry the meanings listed above. A clear example of semantic narrowing in the recipient language is the lexeme *speaker* (m.), *speakerine* (f.), which in French has retained only one of the meanings it possesses in the source language, namely that of "announcer":

Le speaker du stade a prévu de profiter des premières minutes pour transmettre un message. Il est donc occupé à faire son annonce quand l'action se déroule. On n'imagine que personne n'a été très attentif (rtbf Actus, 08.11.2024 rtbf.be).

It is also worth noting that the word *speaker* designates the Speaker of Parliament; however, in French it is used only when referring to British or American society.

(Актуальні питання загального мовознавства [Aktual'ni pytannja zagal'nogo movoznavstva])

Псевдоангліцизми та семантичні відхилення англійських запозичень у сучасній французькій мові (Англійською)

[Psevdohlitsyzmy ta semantychni vidkhylenni anhliiskykh zapozychen u suchasni frantsuzkii movi]

© Рубан В. О. [Ruban V. O.], vira.ruban@knu.edu.ua

It should be noted that this category of borrowings is generally not numerous in French.

Sometimes it is very difficult to determine whether a word is a pseudo-Anglicism or a borrowing that has changed its form. In order to distinguish clearly between them, it is important to establish the etymology of the borrowed lexeme, something researchers do not always do. Thus, L. Guilbert, describing a phenomenon that we consider to be a pseudo-Anglicism, cites the word *training* as an example, which, in his view, changed its meaning from "training" to "sportswear" [3]. This interpretation, however, is open to reconsideration, since acknowledging semantic change already implies that the form has undergone post-borrowing development within the recipient language.

However, this does not fully apply to the word *training*, which has at least three different meanings in French. The word was borrowed in the nineteenth century as an equivalent of "training"; its second meaning is "sportswear", corresponding to what is termed a *jogging suit* in North America and a *training suit* in Britain, suggesting a process of lexical shortening; the third meaning, complementing the idea of clothing, is "sports shoes" (often in the plural *trainings*). The latter example also cannot be classified as the result of semantic expansion, since the lexeme *training* derives from the English expression *training shoes*; that is, the word was first borrowed and then shortened. Thus, according to our classification, the borrowing *training* in the meaning of sports footwear belongs to the group of shortened Anglicisms. English speakers also use a shortened variant of this word in the form *trainers* [7].

In general, it should be emphasized that the issue of semantic expansion of English borrowings in French is the subject of ongoing scholarly debate among researchers studying this aspect of borrowing. Some linguists, such as F. de Grand Combe [1] and C. George [2], categorically reject the very notion of the evolution of Anglicisms, although, on the other hand, when analyzing the semantics of native vocabulary, they acknowledge its semantic evolution.

In this regard, one may cite the example of the use of the French word *champagne* in English. In France, the denotative scope of this noun is quite restricted: it refers only to sparkling white wines from a specific region of the country. Thus, in French one cannot speak of Italian or American champagne; by definition, champagne is a product of the Champagne province. In English,

(Current issues in general linguistics [Aktual'ni pytannja zagal'nogo movoznavstva])

Pseudo-anglicisms and Semantic Divergence of English Borrowings in Modern French (in English)

[Psevdohlitsyzmy ta semantychni vidkhyleni anhliskykh zapozychen u suchasni frantsuzkii movi]

© Ruban V. O. [Ruban V. O.], vira.ruban@knu.edu.ua

however, the semantic scope of *champagne* has broadened considerably, yet this expansion does not invalidate its status as a borrowing. The lexeme remains a recognized Gallicism despite semantic extension in the recipient language. Therefore, no one would deny its status as a borrowing in English, even if the meaning of the lexeme in the recipient language is much broader than in the source language.

Sometimes it is quite difficult to trace the evolution of terms that change or broaden their meaning in the recipient language, although certain principles for their classification do exist. If an English-derived form exists in the source language with a related, though not identical, meaning, it is more appropriately classified as a case of lexical shortening or semantic shift rather than as an accidental pseudo-formation.

In this regard, it should be noted that many words whose origin raises doubts belong to relatively recent innovations (borrowed since the 1950s–1960s), and that English words with the same morphological form may differ from their North American variants. For example, the words *training shoes*, *camping-ground*, and *dancing-hall* are recorded in the *Oxford English Dictionary*, yet are not used at all in North America. Therefore, there are solid grounds for considering the words *dancing* and *camping* as shortenings (a very common phenomenon both in English and in languages that borrow English vocabulary, especially with words ending in -*ing*) rather than as pseudo-Anglicisms. Some researchers consider such shortenings as French formations or classify them within the broad group of false borrowings.

Since the meaning of pseudo-Anglicisms often differs substantially from the original sense of the English word on which they are based, some linguists deny them the status of borrowings [1]. However, when it comes to criticizing the excessive use of vocabulary of English origin in French, pseudo-Anglicisms are invariably categorized as Anglicisms.

Pseudo-Anglicisms are sometimes referred to as "false friends" (*faux amis*) or "pseudo-friends", since the considerable difference in meanings may cause misunderstandings when speakers belonging to different linguistic communities interpret the lexeme differently. Such units often create difficulties for translators.

This phenomenon has long been observed in intercultural contacts between English and French and is most often the result of semantic change in earlier borrowings: a language borrows a word to fill a specific lexical gap. This occurred,

(Актуальні питання загального мовознавства [Aktual'ni pytannja zagal'nogo movoznavstva])

Псевдоангліцизми та семантичні відхилення англійських запозичень у сучасній французькій мові (Англійською)

[Psevdohlitsyzmy ta semantychni vidkhylenni anhliiskyykh zapozychen u suchasniy frantsuzkii movi]

© Рубан В. О. [Ruban V. O.], vira.ruban@knu.edu.ua

for example, in the case of the differentiation of the word *baskets*, which evolved in French from a monosemous to a polysemous lexeme. In English, *basket* denotes "a hoop into which the ball is thrown" and to play basketball one wears *basketball shoes* (more commonly known today as *high-tops*). Thus, in English there are three different words designating three distinct objects. French, having borrowed the word *basketball*, shortened it to *basket*, which serves to designate the sport. The lexeme *le basket* (the basket), referring to the hoop into which players aim the ball, was borrowed directly from English. The same word in the plural (*baskets*) in contemporary French linguistic and cultural space denotes a type of sports footwear for playing basketball. By referring to distinct denotative realities (the sport, the hoop, and the footwear), the lexeme has developed stable polysemy within the French lexical system.

Naturally, these changes affecting the borrowed lexeme *basket* did not occur immediately. In *Le Petit Robert*, the term *basket* in the meaning "sport" is dated to 1898, whereas the meaning referring to sports footwear appears only in 1933. Shortly after the emergence of the latter meaning, such expressions appeared as *être à l'aise dans ses baskets*, *lâche-moi les baskets*, and *faire baskets*. It should be noted, however, that the lexeme *basket* (m.) in the meaning "hoop" did not become firmly established in English and is no longer recorded in French dictionaries either. The other two meanings are frequently encountered in journalistic articles:

Avec 91 milliards d'euros de ventes dans le monde en 2021, la basket est devenue un phénomène de société, à la fois objet de convoitise et marqueur identitaire (Le Monde, 25.09.2022 [lemonde.fr](https://www.lemonde.fr));

La sanction de l'ailier des Philadelphia 76ers est à effet immédiat, a fait savoir la ligue nord-américaine de basket, qui n'a pas précisé la substance prise par le joueur (Le Monde, 31.01.2026 [lemonde.fr](https://www.lemonde.fr)).

Some linguists, including L. Guilbert [4], believe that when a foreign word becomes polysemous, it is perceived as an integral part of the recipient language. The example of *basket* also illustrates the classical process of pure borrowing (*basket* – hoop), borrowing resulting from shortening (*basket/ball*), and derivation (*basketball shoes* – *des baskets*). The derivational nature of the footwear meaning is supported by the fact that English predominantly employs *high-tops* rather than *basketball shoes*, indicating that the French development does not directly mirror current English usage.

(Current issues in general linguistics [Aktual'ni pytannja zagal'nogo movoznavstva])

Pseudo-anglicisms and Semantic Divergence of English Borrowings in Modern French (in English)

[Psevdohlitsyzmy ta semantychni vidkhyleni anhliskykh zapozychen u suchasni frantsuzkii movi]

© Ruban V. O. [Ruban V. O.], vira.ruban@knu.edu.ua

Thus, although the lexeme underwent borrowing, shortening, and morphological adaptation in accordance with French word-formation patterns, it continues to be classified by most lexicographers as an Anglicism, since the etymological link to the source language remains structurally and historically transparent.

In conclusion, pseudo-Anglicisms should be regarded as a distinct and theoretically significant category of English borrowings in French. While their meanings often diverge from the source language, these forms remain etymologically English and provide valuable insights into the mechanisms of semantic change, shortening, derivation, and polysemy formation.

Distinguishing pseudo-Anglicisms from false Anglicisms is crucial for a coherent theory of lexical borrowing. The examined cases – *palace*, *footing*, *speaker*, *training*, and *basket* – demonstrate how semantic divergence and morphological adaptation contribute to the integration of borrowings into the recipient language.

Ultimately, pseudo-Anglicisms are evidence of the dynamic interaction between languages. Their study refines the classification of Anglicisms, clarifies patterns of semantic evolution, and advances a more nuanced theory of lexical borrowing that accounts for formal, semantic, and diachronic dimensions.

References:

1. De Grand Combe, F. (1954). *De l'anglomanie en français*. Français moderne, 22, 187–200.
2. George, K. E. M. (1976). *Anglicisms in contemporary French*. Modern Languages Journal. Linguistic Aspects, 51(1), 63–68.
3. Guilbert, L. (1959). *Anglomanie et vocabulaire technique*. Le Français moderne XXVII, 272–295.
4. Guilbert, L. (1975). *La créativité lexicale*. Paris: Larousse.
5. Guiraud, P. (1971). *Les mots étrangers*. Paris: PUF.
6. Léopold, J. (2021). *Sommes-nous [réellement] envahis par les anglicismes ? Deux décennies d'anglicismes*. Lengas, 89. <https://doi.org/10.4000/lengas.5200>
7. Misanchuk, M. (1997). *Anglicismes dans la presse française: L'Express et le Nouvel Observateur (1991 à 1995)*. Calgary: Alberta.
8. Ruban, V. (2025). *La catégorie d'emprunts anglais intégraux dans le discours des médias français contemporains*. Problems of Semantics, pragmatics and cognitive linguistics, 48. <https://doi.org/10.17721/2663-6530.2025.48.03>
9. Saugera, V. (2017). *La fabrique des anglicismes*. Travaux de linguistique, 75(2), 59–79. <https://doi.org/10.3917/tl.075.0059>
10. Zanola, M. T. (1991). *L'emprunt lexical anglais dans le français contemporain: Analyse d'un corpus de presse (1982–1989)*. Brescia: La Scuola.

(Актуальні питання загального мовознавства [Aktual'ni pytannja zagal'nogo movoznavstva])

Псевдоангліцизми та семантичні відхилення англійських запозичень у сучасній французькій мові (Англійською)
[Psevdoanhlitsyzmy ta semantychni vidkhylenni anhliiskyykh zapozychen u suchasnii frantsuzkii movi]

© Рубан В. О. [Ruban V. O.], vira.ruban@knu.edu.ua

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНОГО І
ТИПОЛОГІЧНОГО МОВОЗНАВСТВА**
[CURRENT ISSUES IN COMPARATIVE AND HISTORICAL
LINGUISTICS AND LINGUISTIC TYPOLOGY]

УДК 811.133.1'02'36

Стаття надійшла до редакції [Article received] – 23.10.2025 р.

Перевірено на плагіат [Checked for plagiarism] – 25.10.2025 р.

Оригінальність тексту [The originality of the text] – 94,1 %

Прорецензовано [Peer-reviewed] – 22.12.2025 р.

Рекомендовано до друку [Recommended for publication] – 05.01.2026 р.

<http://doi.org/10.17721/2663-6530.2026.49.16-28>

**ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІМЕННИХ ЧАСТИН ФРАНЦУЗЬКОЇ
МОВИ ЕПОХИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ**

Катерина Петрівна Єсипович (м. Київ, Україна)

[ORCID: 0009-0001-1250-2660](https://orcid.org/0009-0001-1250-2660)

kateryna.yesypovych@knlu.edu.ua

кандидат філологічних наук, доцент

кафедри романських мов,

Київський національний лінгвістичний університет

(Міністерство освіти і науки України)

03150, м. Київ, вул. Велика Васильківська, 73

У статті досліджуються граматичні особливості іменних частин середньовічної французької мови, зокрема іменників, прикметників та займенників. Здійснено аналіз їх морфологічної та синтаксичної еволюції впродовж IX–XV століть.

Система іменних частин мови середньовічного французького періоду характеризується наявністю двовідмінкової системи, успадкованої від латини, яка функціонувала до XIV століття, після чого поступово зникла. Ця система відмінків регулювала узгодження іменників, займенників та прикметників, маркуючи синтаксичні функції без систематичного використання прийменників.

(Current issues in comparative and historical linguistics and linguistic typology

[Aktual'ni pytannja porivnjal'no-istorychnogo i tipologichnogo movoznavstva])

Grammatical Features of the Nominal Parts of the French Language in the Middle Ages (in Ukrainian) [Hramatychni osoblyvosti imennykh chastyn frantsuzkoï movy epokhy serednovichchia]

© Yesypovych K. P. [Yesypovych K. P.], kateryna.yesypovych@knlu.edu.ua

Дослідження засвідчує, що граматичний рід, уже закріплений у старофранцузькій мові, демонстрував відмінності порівняно із сучасною французькою мовою: окремі іменники змінювали родову приналежність протягом середньовічного періоду. Категорія числа підпорядковувалася відносно стабільним правилам узгодження, проте морфологія множини зазнала значних трансформацій.

Середньовічний прикметник узгоджувався за відмінком, родом і числом з іменником, а його синтаксична позиція варіювалася залежно від семантичних і стилістичних критеріїв. Середньовічні займенники виявляли багатшу морфологічну варіативність порівняно із сучасними, маючи окремі відмінкові форми та факультативну систему суб'єктних займенників.

Цей діяхронічний аналіз показує, що поступове спрощення середньовічної системи іменних частин мови, особливо втрата системи відмінків, глибоко реструктурувало французьку граматику, змістивши акцент у синтаксисі на порядку слів і широкому вживанні прийменників. Ці трансформації становлять ключовий етап в еволюції французької мови до її сучасної форми.

Ключові слова: старофранцузька мова, діяхронія, морфологічна та синтаксична еволюція, іменник, займенник, прикметник.

GRAMMATICAL FEATURES OF THE NOMINAL PARTS OF THE FRENCH LANGUAGE IN THE MIDDLE AGES

Kateryna P. Yesypovych (Kyiv, Ukraine)

[ORCID: 0009-0001-1250-2660](https://orcid.org/0009-0001-1250-2660)

kateryna.yesypovych@knlu.edu.ua

PhD (Philology), Associate Professor at the Romance Languages Department,
Kyiv National Linguistic University
(Ministry of Education and Science of Ukraine)
73, Velyka Vasylkivska Str., 03150, Kyiv

The article examines the grammatical features of the nominal parts of the French language, nouns, pronouns, and adjectives of the Middle Ages. An analysis of

(Актуальні питання порівняльно-історичного і типологічного мовознавства
[Aktual'ni pytannja porivnjal'no-istorychnogo i typologichnogo movoznavstva])

Граматичні особливості іменних частин французької мови епохи середньовіччя (Українською) [Hramatychni osoblyvosti imennykh chastyn frantsuzkoï movy epokhy serednovichchia]

© Єсипович К. П. [Yesypovych K. P.], kateryna.yesypovych@knlu.edu.ua

their morphological and syntactic evolution between the IXth and Vth centuries is carried out.

The system of the nominal parts of speech in medieval French is distinguished by the presence of a system of two cases, inherited from Latin, which persisted until the 14th century and then gradually disappeared. This case system regulated the agreement of nouns, pronouns, and adjectives, indicating syntactic functions without the systematic use of prepositions. Research shows that the grammatical gender that already existed in Old French differed from modern French, as some nouns changed gender during the medieval period. The grammatical meaning of the singular was a subject to relatively stable agreement rules, while the morphology of the plural underwent significant changes.

Medieval pronouns had greater morphological diversity than pronouns in modern French, with distinct case forms and a system of pronouns. Medieval adjectives agreed in case, gender, and number with the noun, and their syntactic position varied according to semantic and stylistic criteria.

This diachronic analysis shows that the gradual simplification of the medieval system of the nominal parts of speech, especially the loss of the case system, profoundly restructured the French grammar, shifting the emphasis in syntax to the word order and the use of prepositions. These transformations are an important stage in the evolution of the French language to its modern form.

Keywords: *Old French, diachrony, morphological and syntactic evolution, noun, pronoun, adjective.*

У наш час, коли історичні мовознавчі дослідження переживають новий підйом інтересу, не втрачаючи своєї **актуальності**, аналіз іменних частин середньовічної французької мови дозволяє краще зрозуміти механізми морфологічно-синтаксичної трансформації, які склали підґрунтя для виникнення сучасної французької мови. Дослідження граматичних особливостей середньовічної французької мови є надзвичайно важливим для розуміння її діахронічної еволюції.

Мета дослідження полягає в аналізі та систематизації граматичних особливостей іменних частин мови (іменника, прикметника, займенника) французької мови (IX–XV ст.), висвітливши їхні специфічні морфологічні,

(Current issues in comparative and historical linguistics and linguistic typology
[Aktual'ni pytannja porivnjal'no-istorychnogo i typologichnogo movoznavstva])

Grammatical Features of the Nominal Parts of the French Language in the Middle Ages (in Ukrainian) [Hramatychni osoblyvosti imennykh chastyn frantsuzkoï movy epokhy serednovichchia]

© Yesypovych K. P. [Yesypovych K. P.], kateryna.yesypovych@knu.edu.ua

синтаксичні та семантичні особливості та провівши порівняння з сучасною французькою мовою.

Об'єктом дослідження виступили іменні частини середньовічної французької мови, зокрема іменник, прикметник, займенник вжитих в літературних та документальних текстах середньовічного періоду.

Предмет дослідження склали граматичні механізми-регулятори функціонування іменних частин у старофранцузькій та середньовічній французькій мовах, зокрема система відмінків (двовідмінкове відмінювання), рід, число, іменникова детермінація від явища переходу до зникнення відмінкової флексії.

Наукова новизна дослідження полягає у порівняльному описі іменних частин середньовічної французької мови, у поєднанні морфологічного, синтаксичного і семантичного підходів з метою створення уніфікованої схеми аналізу, що дозволяє виміряти ступінь граматикалізації цих категорій у IX–XV ст.

Методологічний апарат дослідження. У дослідженні використано **описовий метод** номінальних форм, засвідчених у середньовічних корпусах текстів; **порівняльний метод** лексичних одиниць різних регіонів та діяхронічне порівняння лексики старофранцузької, середньовічній французької та сучасної французької мови; **дистрибутивний метод** синтаксичного розподілу іменних частин мови у реченні та **історико-лінгвістичний метод**, який базується на реконструкції еволюції іменних частин мови у порівнянні з латиною.

Термін *ancien français* охоплює періоди становлення та розвитку французької мови з IX по XVI століття. Однак починаючи з XIV по XVI ст. мовознавці-романісти використовують поняття *mojen français*, зберігаючи термін «*ancien français*» для періоду, коли іменні частини французької мови мали два відмінки (*cas sujet* та *cas régime*) [9, p. 31]. Мова *d'oc*, якою на той час розмовляли на півдні Франції, протиставлялася розмовній мові *d'oïl*, якою говорили на півночі. Ці терміни, зафіксовані наприкінці XII ст., походять від латинського слова *hoc*, що означало «так».

Граматичні особливості іменника. Головною особливістю старофранцузької мови є те, що в ній на той час збереглися два відмінки іменників, що доволі є спрощеною формою відмінювання в порівнянні з системою відмінювання латини, яка мала шість відмінків. Перший відмінок походить від називного *nominatif* і має назву *le cas sujet*, який використовується для узгодження підмета, іменної частини складеного іменного присудка,

(Актуальні питання порівняльно-історичного і типологічного мовознавства
[Aktual'ni pytannja porivnjal'no-istorychnogo i typologichnogo movoznavstva])

Граматичні особливості іменних частин французької мови епохи середньовіччя (Українською) [Hramatychni osoblyvosti imennykh chastyn frantsuzkoï movy epokhy serednovichchia]

© Єсипович К. П. [Yesypovych K. P.], kateryna.yesypovych@knu.edu.ua

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

прикладки. Другий відмінок походить від знахідного *l'accusatif*, має назву *le cas régime* і використовується для узгодження всіх типів додатків. Іменники чоловічого роду мають систему відмінювання, яка характеризується тим, що в однині іменник у відмінку *cas sujet* може мати закінчення -s або не мати його взагалі в однині та множині, а у відмінку *cas régime* іменники не мають закінчення в однині та мають закінчення -s у множині [6, p. 75].

Відсутність закінчення іменників у відмінку *cas sujet* множини пояснюється впливом множини латинських іменників у називному відмінку *nominatif*, які мали флексію -i. Три типи відмінювання іменників чоловічого роду відрізняються формою *cas sujet*. Перший є основним, і характеризується наявністю закінчення -s. Наприклад: в однині *li murs, le mur* – стіна; в множині *li mur, les murs* – стіни. Ці форми іменників походять від латинської *múrus, múrum, múri, múros*. Цей тип об'єднує всі іменники, що походять від другої та четвертої груп відмінювань іменників в латинській мові; деякі іменники, які в давній латині мали закінчення -us, як іменники середнього роду, що закінчувалися на -um (*castellum* – *castellus*), іменники типу *caput* (стало *capus*) або *caballarius* (згодом трансформувалось у *chevaliers*). Субстантивовані інфінітиви мали схожі особливості відмінювання (*li mangiers, li dormirs*) [2; 3].

Другий тип об'єднує латинські іменники в називному відмінку однини, що закінчуються на -er або -or, тобто без закінчення -s. Наприклад: іменник в однині *li pere, le pere*; у множині: *li pere, les peres*, походить від латинського *páter, pátre, pátri, pátres*). Третій тип об'єднує іменники, які мають спільний корінь в однині відмінку *cas sujet* та різні корені в відмінку *cas régime*. Наприклад: в однині *li ber, le baron*; в множині *li baron, les barons*, від латинського *báro, barónem, baróni, barónes*). Ця зміна походить від різниці в наголосі між називним відмінком *nominatif* та іншими відмінками (*ber* від *báro, baron* від *barónem*), за винятком іменників, де наголос є фіксованим: *cuens/-comte* (*cómes/cómitem*), *uем/оme* (*hómo, hóminem*). Йдеться про лексичні одиниці, що походять від латинських слів, які закінчуються на -ónem, наприклад *li garz, le garçon* – хлопчик; *li fel, le felon* – злодій; *li compain, le compaignon* – товариш; *li lerre, le larron* – злодій; від латинських слів на -or/-órem, таких як *li pastre, le pastor* – пастих; *li sire, le seigneur* – пан; *li emperere, l'empereor* – імператор; *li chantere, le chantor* – хормейстер; *li ancestre, l'ancestor* – пращур; *li traître, le traitor* – зрадник; від

(Current issues in comparative and historical linguistics and linguistic typology
[Aktual'ni pytannja porivnjaj'no-istorychnogo i typologichnogo movoznavstva])

Grammatical Features of the Nominal Parts of the French Language in the Middle Ages (in Ukrainian) [Hramatychni osoblyvosti imennykh chastyn frantsuzkoï movy epokhy serednovichchia]

© Yesypovych K. P. [Yesypovych K. P.], kateryna.yesypovych@knu.edu.ua

лексичних одиниць різного походження, таких як *li nies, le neveu* – племінник; *li enfes, l'enfant* – дитина. Деякі з цих форм дадуть початок двом різним іменникам (*le pâtre, le pasteur* – пастих; *le chantre, le chanteur* – хормейстер) [2].

Деякі іменники залишилися незмінними, оскільки мають закінчення -s в латинській мові в знахідному відмінку *accusatif*, наприклад *mois*, що походить від *mensem*. Існують фонетичні відмінності між формами іменників, які мають закінчення -s і та не мають його; так, звуки [b], [p], [m], [f], [k] оглушуються перед закінченням -s, звідки походить відмінювання *li cers, le cerf*, що пояснює для деяких іменників, таких як *bœuf-bœufs*, різницю у вимові між одніною та множиною у сучасній французькій мові.

Іменники жіночого роду мають систему відмінювання, яка характеризується відсутністю закінчення у відмінку *cas sujet* однини та наявністю закінчення -s у всіх формах множини. Однак відсутність закінчення часто зустрічається в іменників у відмінку *cas sujet* в однини, так що, фактично, більшість іменників жіночого роду, на відміну від іменників чоловічого роду, не розрізняють відмінків *cas sujet* та *cas régime* і мають лише маркер зміну числа в множині.

Закінчення -s іменників у відмінку *cas sujet* множини пов'язане з відновленням називного відмінка латини *nominatif* множини слів першої групи відмінювання типу *rosae – rosas*. Три типи відмінювання відрізняються за формою відмінку *cas sujet*.

Перший тип (*la rose, les roses*) походить від латинського *rōsa* і *rōsam* для однини, *rōsas* для множини, який є основним, характеризується відсутністю закінчення для відмінку *cas sujet* в однині і тому має однакову форму закінчення для іменників на -e в однині і спільну форму закінчення -es у для іменників у множині. Цей тип об'єднує всі іменники, що походять від іменників, що належать до першої відміни іменників у латинській мові, і мають закінчення -a; іменники п'ятої відміни, які трансформувалися у другу (*facies – facia*); іменники, що походять з давньої латини, такі як *dominicella*, запозичені з франкської мови; латинські іменники середнього роду у множині, так звані "колективні іменники" (*folia*, середній рід від *folium*, "листва") [3].

Другий тип відмінювання (*la fins, la fin, les fins*), походить від латинського *finis, finem* для іменників в однини, та *fines* для іменників в множини, об'єднує слова, які мають закінчення в однині -s, оскільки вони походять від іменників, що

(Актуальні питання порівняльно-історичного і типологічного мовознавства
[Aktual'ni pytannja porivnjal'no-istorychnogo i typologichnogo movoznavstva])

Граматичні особливості іменних частин французької мови епохи середньовіччя (Українською) [Hramatychni osoblyvosti imennykh chastyn frantsuzkoï movy epokhy serednovichchia]

© Єсипович К. П. [Yesypovych K. P.], kateryna.yesypovych@knu.edu.ua

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

закінчуються на -s. Це терміни, що походять від третьої латинської відміни. Третій тип відмінювання (*la none, la nonain, les nonains*), походять від латинського *nónna, nonpanet, nonpanes* об'єднує іменники, які мають форму кореня у відмінку *cas sujet* в однині з, відмінну від інших форм. Ця зміна походить від різниці в наголосі між називним відмінком латини та іншими відмінками. Вона стосується обмеженої кількості слів: *pute, putain; ante, antain* (відмінювання на '-a/-ánem), *suer, seror (sórora/ sorórem)* та деяких власних назв *Alde, Aldain; Eve, Evain; Morgue, Morgain*. Іменники жіночого роду мають -s в однині через фонетичні особливості (*pais*) [2; 3].

Дотепер існує багато спірних питань у визначенні типів відмінювань. У деяких типах протиставлення відмінків не виражається формально. Навіть у типах відмінювань, які формально протиставляють *le cas sujet* та *le cas régime*, досить часто можна зустріти невідповідності. Фактично, з початку XI ст. в англо-нормандській мові форма іменників у *cas régime* поступово починає збігатися з формою *le cas sujet*. Наприкінці XI ст. відмінювання зникає. Форми, які збереглися в сучасній французькій мові, зазвичай є формами відмінка *le cas régime*, за винятком деяких іменників, що позначають назви осіб, які тоді частіше використовувалися у ролі підмета або прикладки. Такий феномен можемо спостерігати серед іменників третьої групи відмінювання, наприклад: *ancêtre, prêtre, sœur, traître*, і, для іменників першої групи відмінювання, наприклад: *filz*. Обидві форми могли залишитися і дати початок двом різним іменникам: *sire, seigneur; compain, compaignon*. Багато власних імен у сучасній французькій мові зберігають закінчення -s відмінку *cas sujet*: *Charles, Jacques, Georges* [8].

У старофранцузькій мові існує пряма конструкція додатку іменника, яка не містить прийменника і називається *cas régime absolu*. Її використання обмежується певними умовами: визначальним є іменник в однині, зазвичай це персоналізована істота, пов'язана з конкретним іменником, який характеризується, відносинами залежності (*li pere le roi; li braz saint Lazare; li palefrois la dame*); зазвичай слідує за іменником, який визначає, за винятком *Dieu merci, l'autrui joie*, і надають порядок головне + підрядне (*déterminant + déterminé*). Наприклад: *pro Deo amur, pour l'amour de Dieu* – «pour l'amour de Dieu» [7]. Такий випадок використання конструкції *cas régime absolu* пояснює походження слова *hôtel-Dieu*, ряду топонімів, таких як *La Chaise-Dieu, Bourg-la-*

(Current issues in comparative and historical linguistics and linguistic typology
[Aktual'ni pytannja porivnjal'no-istorychnogo i typologichnogo movoznavstva])

Grammatical Features of the Nominal Parts of the French Language in the Middle Ages (in Ukrainian) [Hramatychni osoblyvosti imennykh chastyn frantsuzkoï movy epokhy serednovichchia]

© Yesypovych K. P. [Yesypovych K. P., kateryna.yesypovych@knu.edu.ua]

Reine, або лайливих слів, таких як *corbleu* (відповідає *corps de Dieu*, з заміною *Dieu* на *bleu*, щоб уникнути блюзнірства), *morbleu* (*la mort de Dieu*). Однак найчастіше додаток іменника характеризується наявністю прийменника *de* (*la maison de mon père*) або прийменником *à* (*la maison à mon père*) [2; 3].

Граматичні особливості прикметника. Прикметники у старофранцузькій мові відмінюються аналогічно з іменниками. Вони відрізняються наявністю або відсутністю закінчення *-e* у прикметниках жіночого роду і, як і в латинській мові, можуть бути розділені на дві групи: типу *bónus* (прикметник чоловічого роду), *bóna* (прикметник жіночого роду), *bónum* (прикметник середнього роду), з морфологічним протиставленням чоловічого і жіночого родів; типу *grándis* (чоловічий рід), *grándis* (жіночий рід), *gránde* (середній рід), без протиставлення чоловічого та жіночого родів. Прикметники, які не мають протиставлення чоловічого та жіночого родів, називаються прикметниками "спільного" роду. Прикметники першої групи, які походять від прикметників першого групи латинських прикметників, що мають закінчення на *-us*, *-a*, *-um*, характеризується наявністю закінчення *-e* в жіночому роді, що походить від латинського *-a*, єдиної кінцевої голосної, що зберіглася після VIII ст. Як і в випадку з іменниками, закінчення називного відмінку множини іменників жіночого роду трансформувалося в *-as* [6, р. 82].

Більшість прикметників чоловічого роду (*bons, bon, bon, bons; bone, bones; bon*) мають закінчення *-s* у відмінку *cas sujet* в однини. Ця група прикметників є найпоширенішою. Ще в давній латинській мові прикметники, що закінчувалися на *-is* набули з плином часу закінчень *-us* (*communus, dolentus, dulcius*). Пізніші запозичення з франкської мови були також віднесені до цього класу прикметників наприклад *blanc, blanche*. До цього класу також належать дієприкметники минулого часу. Незмінними в чоловічому роді є прикметники, корінь яких закінчується на *-s*, як *bas*, або прикметники з суфіксом *-eus* або *-ois*. Як і в іменниках, існують фонетичні відмінності перед закінченням *-s* (*vis, vif; saus, sauf; vieilz, vieil; beaus, bel*). Оскільки в старофранцузькій мові всі кінцеві приголосні є глухими, існують розбіжності між прикметниками чоловічого роду, де приголосна стоїть на кінці слова, та прикметниками жіночого роду, де вона стоїть між голосними: *brief, brieve; larc, large; sec, seche; chaut, chaude* [2].

З давньофранцузької мови певна кількість односкладових прикметників чоловічого роду трансформувалася у прикметники жіночого роду: *larc, large; trist,*

(Актуальні питання порівняльно-історичного і типологічного мовознавства
[Aktual'ni pytannja porivnjal'no-istorychnogo i typologichnogo movoznavstva])

Граматичні особливості іменних частин французької мови епохи середньовіччя (Українською) [Hramatychni osoblyvosti imennykh chastyn frantsuzkoï movy epokhy serednovichchia]

© Єсипович К. П. [Yesypovych K. P.], kateryna.yesypovych@knu.edu.ua

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

triste; cors, corbe. Деякі прикметники першої групи мали закінчення *-e* в чоловічому роді (*sages, sage, sage, sages; sage, sage; sage*) через фонетичні особливості, оскільки поява допоміжного *-e* було спричинено використанням голосної після деяких груп приголосних; так було у випадку прикметників, які мали закінчення *-able* або *-age*.

Крім того, паралельно з відмінюванням *pere*, існують прикметники, які мають закінчення *-e* без *-s* у відмінку *cas sujet* у чоловічому роді наприклад: *tendre, tendre, tendre, tendres; tendre, tendres; tendre*, оскільки вони походять від прикметників у називним відмінку чоловічого роду латини, і мають закінчення *-er*, типу *téner, tenera, ténerum*. Друга група прикметників, які не змінюються за родами, характеризується відсутністю закінчення *-e* в жіночому роді (*granz, grant, grant, granz; grant granz, grant*). Вона походить від другої групи латинських прикметників типу *grándis, grándis, grande*, оскільки в латинській мові в чоловічому і жіночому родах прикметники мають однакову форму (у називному відмінку – *grandis*/ у знахідному відмінку – *grandem*). Як і для іменників, закінчення називного відмінку множини прикметників чоловічого роду *-es* поступово трансформувалося у *-i*, через відсутність закінчення *-s* у відмінку *cas sujet* множини прикметників чоловічого роду. У відмінку *cas sujet* однини прикметників жіночого роду, за аналогією з *bons, bone*, у найдавніших текстах зустрічається форма без *-s*, але переписувачі XII ст. вводять форму з *-s* [2; 3].

Всі дієприкметники теперішнього часу відмінюються за цим самим принципом, так само як і прикметники на *-al, -el, -il*, а також прикметники *fort, vert*. Як і в закінченні іменників, перед закінченням прикметників *-s* зустрічаються фонетичні відмінності (*gentis, gentil*). Оскільки перша група прикметників представляє собою більшість, а закінчення *-e* сприймається як ознака жіночого роду, аналогічні форми з'являються дуже рано. Форма прикметника *grande*, що зустрічається разом із прикметником у жіночому роді *grant*, вже в найдавніших середньовічних текстах. Наприклад такі слова, як *grand-mère, grand-route, à grand-peine, avoir grand-peur, Rochefort, elle se fait fort de* зберігають етимологію прикметників, які не мали роду [1; 8].

До цих двох груп прикметників слід додати прикметники, які мають ступені порівняння що походять від ступенів порівняння прикметників в латинській мові, які відзначалися зміною наголосу (наприклад: *graindre, graignor, graignor*,

(Current issues in comparative and historical linguistics and linguistic typology
[Aktual'ni pytannja porivnjaj'no-istorychnogo i typologichnogo movoznavstva])

Grammatical Features of the Nominal Parts of the French Language in the Middle Ages (in Ukrainian) [Hramatychni osoblyvosti imennykh chastyn frantsuzkoj movy epokhy serednovichchia]

© Yesypovych K. P. [Yesypovych K. P.], kateryna.yesypovych@knu.edu.ua

graignors; graindre, graignor, graignors; graignor, від латинського *grándior / grandiórem*). За тим самим зразком відмінюються прикметники *pire/peior* (нейтральне *pis*); *mieudre/meillor* (нейтральне *mieuz*); *meindre, menor*. Ці форм є синтетичними і протиставлені аналітичним формам типу *plus grand* або *tres grand*. Деякі форми прикметників із закінченням *-isme* для найвищого ступеня, такі як *saintisme*, походять від синтетичних форм найвищого ступеня прикметників латинської мови на *-issimus*. Оскільки прислівники на *-ment* утворюються від жіночого роду прикметника (*bonamente*, «*d'un bon esprit*», від латинського іменника жіночого роду *-mente*), старофранцузька мова має для прислівників, що походять від прикметників, які не мають окремих форм чоловічого та жіночого роду як-от *forment, granment, vaillanment* [1; 8].

Граматичні особливості особових займенників. Синтаксичні особливості використання особових займенників, які походять від латинських займенників *ego, tu, me, te, se, nos, vos i*, для третьої особи, латинського вказівного займенника *ille*, базуються на протиставленні сильних (наголошених) і слабких (ненаголошених) форм. Сильні форми походять від випадків, коли займенник стоїть під наголосом, а слабкі форми – від випадків, коли акцентуація на ньому не робиться.

Займенник-підмет у старофранцузькій мові має форми, які можуть бути як наголошеними, так і ненаголошеними: *je, tu, il, ele, nos, vos, il, eles*. У першій особі форма *gié* завжди є наголошеною. Займенник чоловічого роду множини *il* у середньофранцузькій мові має закінчення *-s*. До того ж займенники першої та другій особі представлені ненаголошеними формами: *me* та *te* та наголошеними формами: *moi, toi*. У третій особі однини протиставляються ненаголошені форми займенників, що виступають у ролі прямого додатка: *le* (у чоловічому роді), *la* (у жіночому роді) і непрямого додатка: *li*, та наголошені форми: *lui* (у чоловічому роді), *li* (у жіночому роді). Перша особа та друга особа множини мають єдину наголошену або ненаголошену форму: *nos i vos*. У третій особі множини ненаголошені форми займенників, що виступають в ролі прямого додатку: *les* (у чоловічому та жіночому роді) та непрямого додатку: *lor* (у чоловічому та жіночому роді) протиставляються наголошеним формам займенника: *eus* (у чоловічому роді), *eles* (у жіночому роді) [6, р. 93].

Займенник у ролі підмета зустрічається набагато рідше у старофранцузькій мові, ніж у сучасній. Коли займенник вживається у реченні, він набуває статусу

(Актуальні питання порівняльно-історичного і типологічного мовознавства
[Aktual'ni pytannja porivnjal'no-istorychnogo i typologichnogo movoznavstva])

Граматичні особливості іменних частин французької мови епохи середньовіччя (Українською) [Hramatychni osoblyvosti imennykh chastyn frantsuzkoi movy epokhy serednovichchia]

© Єсипович К. П. [Yesypovych K. P.], kateryna.yesypovych@knu.edu.ua

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

повноцінного слова і тому може бути відокремленим від дієслова (наприклад у кліше: *je soussignée*). У складносурядних реченнях зазвичай підмет-займенник не вживався повторно. Для безособових форм дієслів невикористання іменника-підмета було типовим (наприклад: *n'empêche, peut s'en faut, y a de la joie* в усному мовленні). На початку речення елемент, який повинен спричиняти відокремлення займенника-підмета, зазвичай опускали (*si dit, «il dit ainsi», le chevalier voit, «il voit le chevalier»*). Однак з плином часу, займенник-підмет все частіше використовується для вираження особи та числа, тим паче, що закінчення дієслів більше не дозволяли систематично диференціювати особи, оскільки кінцеві приголосні мали тенденцію зникати у вимові (так, наприклад, перші три особи теперішнього часу дієслова *veoir, voi* та *voit* зливалися).

У підрядних реченнях, починаючи з XIII ст., використання займенника у ролі підмета стає все більш поширеним. Наприкінці епохи Середньовіччя форми підмета втрачають свою самостійність і обов'язково приєднуються до дієслова. Наголошені форми займенників, які використовували в ролі додатків (*moi, toi, lui, eux, elles*), могли використовуватися також в якості підмета. Часто в текстах відбувається перехід від використання ввічливої форми займенника *vous* до більш емоційного *tu* [6, p. 95].

Вживання займенників в ролі прямих чи непрямих додатків визначається їхнім статусом слабкої, ненаголошеної форми або сильної, наголошеної форми. Ненаголошені форми поєднуються з дієсловом, зазвичай стоять перед ним; вони не можуть стояти на початку речення через наявність наголосу на початку групи слів (за винятком питальних речень), а також не можуть стояти перед інфінітивом або у дієслівних формах із закінченням *-ant*. У старофранцузькій мові можна зустріти форми *il le veut veoir, pour lui veoir, soi disant*, де ненаголошена форма займенника стоїть перед дієсловом або наголошений займенник використовується перед інфінітивом або дієслівною формою на *-ant*. Коли два ненаголошені займенники стоять перед дієсловом, прямий додаток стоїть перед непрямим додатком (*je le te di, je le li di*), цей порядок також зберігається з непрямим додатком третьої особи. Для третьої особи існує зворотний займенник *se, soi* який, на відміну від класичної епохи, не має невизначеного підмета. Займенникові прислівники *en* (від латинського *inde*) та *u* (від латинського *ibi*) є слабкими формами займенників. *En* асоціюється з дієсловами руху: *enlever, s'en aller*. *En* та

(Current issues in comparative and historical linguistics and linguistic typology
[Aktual'ni pytannja porivnjaj'no-istorychnogo i typologichnogo movoznavstva])

Grammatical Features of the Nominal Parts of the French Language in the Middle Ages (in Ukrainian) [Hramatychni osoblyvosti imennykh chastyn frantsuzkoï movy epokhy serednovichchia]

© Yesypovych K. P. [Yesypovych K. P.], kateryna.yesypovych@knu.edu.ua

у можуть позначати іменники-істоти, що було поширеним у XVII ст. і навіть у сучасній французькій мові: *il en parle*. Займенник *on*, який не зустрічається в інших романських мовах за етимологією є іменникоам *ome* у відмінку *cas sujet* (du latin *homo*). Він з'являється у пам'ятці *les Serments de Strasbourg*, як неозначений, часто з артиклем *le* у пресупозиції: *l'on* [7].

Висновки. Іменні частини середньовічної французької мови відрізняються від сучасної французької мови збереженням системи двох відмінків (*cas sujet / cas régime*), нерегулярною зміною флексією іменників та прикметників за родом і числом. Старофранцузька мова є мовою з двома відмінками: *le cas sujet* et *le cas régime*. У множині відмінки іменників чоловічого роду чітко розрізняються за наявністю або відсутністю закінчення *-s*, але в однині таке розрізнення не є систематичним. Для іменників жіночого роду протиставлення відмінків у множині та однині немає. Вони завжди мають закінчення *-s* у множині. З поступовим зникненням відмінювання іменники зазвичай залишаються у формі відмінку *le cas régime*, за винятком іменників, які мали відмінювання зі змінним коренем і які зберегли форм відмінку *cas sujet* (*traître*) або як два окремі іменники (*sire / seigneur*).

Прикметник має більшу позиційну свободу. Існує два типи прикметників, які за ознаками відмінювання відмінюються аналогічно до іменників. Один тип прикметників *bons, bone, bon* у жіночому роді має закінчення *-e*. Інший тип прикметників *granz, grant, grant* у жіночому роді такого закінчення не має. Деякі форми прикметників зі ступенем порівня типу *graindre, graignor*, що походять від латинських синтетичних порівняльних форм, мають інший корінь у називному відмінку. Прислівники на *-ment* за своєю морфологічною природою походять від прикметників жіночого роду слідує за зміною парадигм прикметника (*bonement* у жіночому роді від *bone* з *-e*, але *formant* у жіночому роді *fort* без *-e*). Наявність особового займенника у ролі підмета зустрічається досить рідко. Самостійний займенник в ролі підмета використовується як засіб експресивності. Наявність займенника у реченні сприятиме еволюціонуванню його синтаксичного оформлення. Щодо особового займенника у ролі прямого чи непрямого додатку, то ненаголошені форми займенників упорядковуються із дієсловом, а наголошені можуть претендувати на самостійну синтаксичну роль у реченні.

Аналіз підтверджує, що середньовічний період є переломним етапом номінальної реструктуризації, що характеризується поступовим переходом від

(Актуальні питання порівняльно-історичного і типологічного мовознавства
[Aktual'ni pytannja porivnjal'no-istorychnogo i typologichnogo movoznavstva])

Граматичні особливості іменних частин французької мови епохи середньовіччя (Українською) [Hramatychni osoblyvosti imennykh chastyn frantsuzkoï movy epokhy serednovichchia]

© Єсипович К. П. [Yesypovych K. P.], kateryna.yesypovych@knu.edu.ua

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

мови з синтетичною морфологією до аналітичної мови, де порядок слів і прийменники замінюють відмінювання за відмінками.

Література:

1. Académie française (2023). <https://www.dictionnaire-academie.fr/>
2. Antidote Druide: correcteur, dictionnaires, guides. Québec, Druide informatique. <https://www.antidote.info/fr>
3. CNRTL. (n.d.). Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales Retrieved from <https://www.cnrtl.fr/>
4. Dictionnaire de l'Ancienne langue française. <https://micmap.org/dicfro/search/dictionnaire-godefroy/>
5. Beaumarchais, J.-P. de, Couty, D., & Rey, A. (1987). *Dictionnaire des littératures de langue française* (pp. 1552–1560). Paris, France: Bordas. https://archive.org/details/dictionnairesdesl0000beau_r4f7/mode/2up
6. Huchon, M. (2002) *Histoire de la langue française*. Librairie Générale Française.
7. Serment de Strasbourg <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/perioderomanestrasbourg.htm>
8. TLFi. (n.d.) Trésor de la langue française iformatisé. Retrieved from <http://atilf.atilf.fr/>
9. Tritten, J.-L. (2003) *Initiation à l'histoire de la langue française*. Ellipses Édition Marqueting.

References:

1. Académie française (2023). <https://www.dictionnaire-academie.fr/>
2. Antidote Druide: correcteur, dictionnaires, guides. Québec, Druide informatique. <https://www.antidote.info/fr>
3. CNRTL. (n.d.). Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales Retrieved from <https://www.cnrtl.fr/>
4. Dictionnaire de l'Ancienne langue française. <https://micmap.org/dicfro/search/dictionnaire-godefroy/>
5. Beaumarchais, J.-P. de, Couty, D., & Rey, A. (1987). *Dictionnaire des littératures de langue française* (pp. 1552–1560). Paris, France: Bordas. https://archive.org/details/dictionnairesdesl0000beau_r4f7/mode/2up
6. Huchon, M. (2002) *Histoire de la langue française*. Librairie Générale Française.
7. Serment de Strasbourg <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/perioderomanestrasbourg.htm>
8. TLFi. (n.d.) Trésor de la langue française iformatisé. Retrieved from <http://atilf.atilf.fr/>
9. Tritten, J.-L. (2003) *Initiation à l'histoire de la langue française*. Ellipses Édition Marqueting.

(Current issues in comparative and historical linguistics and linguistic typology
[Aktual'ni pytannja porivnjal'no-istorychnogo i typologichnogo movoznavstva])

Grammatical Features of the Nominal Parts of the French Language in the Middle Ages (in Ukrainian) [Hramatychni osoblyvosti imennykh chastyn frantsuzkoï movy epokhy serednovichchia]

© Yesypovych K. P. [Yesypovych K. P.], kateryna.yesypovych@knlu.edu.ua

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ
[CURRENT ISSUES IN COGNITIVE LINGUISTICS]

УДК 81'37:82-1/2

Стаття надійшла до редакції [Article received] – 15.10.2025 р.

Перевірено на плагіат [Checked for plagiarism] – 17.10.2025 р.

Оригінальність тексту [The originality of the text] – 96 %

Прорецензовано [Peer-reviewed] – 14.12.2025 р.

Рекомендовано до друку [Recommended for publication] – 05.01.2026 р.

<http://doi.org/10.17721/2663-6530.2026.49.29-40>

КОГНІТИВНЕ ОСМИСЛЕННЯ ІРОНІЇ В ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ:
КОНЦЕПТУАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ТА ТОНАЛЬНІСТЬ ТВОРУ

Олена Василівна Орличенко (м. Київ, Україна)

urug@ukr.net

ORCID: 0000-0003-4115-4252

кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу
романських мов імені Миколи Зерова

Київського національного університету імені Тараса Шевченка,
(Міністерство освіти і науки України)

01601, м. Київ, бульвар Тараса Шевченка, 14

Ірина Володимирівна Циркунова (м. Київ, Україна)

i.tsyrkunova@knu.ua

ORCID: 0000-0002-3526-3033

кандидат філологічних наук, асистент кафедри теорії та практики перекладу
романських мов імені Миколи Зерова

Київського національного університету імені Тараса Шевченка,
(Міністерство освіти і науки України)

01601, м. Київ, бульвар Тараса Шевченка, 14

У статті запропоновано когнітивне осмислення іронії як складного механізму концептуалізації, що виходить за межі традиційного розуміння іронії як стилістичного або риторичного прийому. Теоретичним підґрунтям дослідження слугує когнітивна лінгвістика, зокрема теорія концептуальної інтеграції Ж. Фокон'є та М. Тернера, яка дозволяє описати процес формування іронічного

(Актуальні питання когнітивної лінгвістики [Aktual'ni pytannja kognityvnoi' lingvistyky])

Когнітивне осмислення іронії в художньому дискурсі: концептуальна інтеграція та тональність твору

(Українською) [Kohnityvne osmyslennia ironii v khudozhn'omu dyskursi: kontseptual'na intehtratsiia ta tonal'nist' tvoru]

© Орличенко О. В. [Orlychenko O. V.], urug@ukr.net, Циркунова І. В. [Cyrkunova I. V.], i.tsyrkunova@knu.ua

смыслу як результат взаємодії кількох ментальних просторів. Увагу зосереджено на тому, що іронія функціонує як спосіб світосприйняття і організації художнього дискурсу, реалізуючись через тональність, стилістичну манеру викладення та імпліцитну оцінність. Показано, що іронічне значення виникає в процесі інтерпретації як результат когнітивної роботи адресата. Такий підхід дає змогу розглядати іронію як динамічну концептуальну модель, що структурує художній текст і визначає характер взаємодії між автором і читачем.

Ключові слова: іронія, концептуальна інтеграція, фігура думки, метафора, художній дискурс.

COGNITIVE UNDERSTANDING OF IRONY IN LITERARY DISCOURSE: CONCEPTUAL INTEGRATION AND TEXTUAL TONE

Olena V. Orlychenko (Kyiv, Ukraine)

urug@ukr.net

ORCID: 0000-0003-4115-4252

PhD in Philology, Associate Professor, Department of Theory and Practice of Translation of Romance Languages named after Mykola Zerov,
Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Ministry of Education and Science of Ukraine)
Address: 14 Taras Shevchenko Boulevard, Kyiv, 01601, Ukraine

Iryna V. Tsyrkunova (Kyiv, Ukraine)

i.tsyrkunova@knu.ua

ORCID: 0000-0002-3526-3033

PhD in Philology, Assistant of the Department of Theory and Practice of Translation of Romance Languages named after Mykola Zerov,
Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Ministry of Education and Science of Ukraine)
01601, Kyiv, Taras Shevchenko Boulevard, 14, Ukraine

The article offers a cognitive approach to understanding irony as a complex mechanism of conceptualization, moving beyond the traditional view of irony as merely a stylistic or rhetorical device. The study is grounded in cognitive linguistics,

(Current issues in cognitive linguistics [Aktual'ni pytannja kognityvnoi' lingvistyky])

Cognitive Understanding of Irony in Literary Discourse: Conceptual Integration and Textual Tone (in Ukrainian)

[Kohnityvne osmyslennia ironii v khudozhn'omu dyskursi: kontseptual'na intehratsiia ta tonal'nist' tvoriv]

© Orlychenko O. V. [Orlychenko O. V.], urug@ukr.net, Tsyrkunova I. V. [Tsyrkunova I. V.], i.tsyrkunova@knu.ua

particularly the theory of conceptual integration by G. Fauconnier and M. Turner, which allows the process of generating ironic meaning to be described as the interaction of multiple mental spaces. The focus is on how irony functions as a mode of worldview and as a means of organizing literary discourse, realized through tone, stylistic manner, and implicit evaluation. It is demonstrated that ironic meaning emerges through interpretation as a result of the addressee's cognitive activity. This approach allows irony to be seen as a dynamic conceptual model that structures the literary text and shapes the interaction between author and reader.

Keywords: *irony, conceptual integration, figure of thought, metaphor, literary discourse*

Вступ. Іронія посідає особливе місце в художньому дискурсі, оскільки поєднує мовні, когнітивні та концептуальні механізми осмислення дійсності. Сучасні гуманітарні дослідження дедалі частіше відходять від традиційного розуміння іронії як локального стилістичного прийому або риторичної фігури й розглядають її через призму когнітивних процесів, зокрема концептуальної інтеграції. Такий підхід дозволяє осмислити іронію як когнітивну категорію, що структурно організує художній текст і формує способи сприйняття світу, де авторська іронія виступає лише підтвердженням когнітивного процесу, а не його первинною метою.

Особлива увага приділяється тональності, стилістичній манері викладення та використанню метафори як засобів реалізації іронії в тексті. Іронія, подібно до метафори, є когнітивною категорією, яка дозволяє автору організовувати художній дискурс та впливати на сприйняття читача, вимагаючи від нього активної когнітивної участі у процесі інтерпретації.

Мета дослідження – розглянути іронію в художньому дискурсі як когнітивний механізм концептуалізації світу та показати, як авторська іронія підтверджує функціонування цього механізму через тональність, стилістичну манеру викладення та засоби художньої організації тексту.

Об'єктом дослідження є іронія як когнітивно-комунікативне явище в художньому тексті.

Наукова новизна: запропоновано когнітивний підхід до аналізу іронії, що виходить за межі традиційних стилістичних та риторичних інтерпретацій. Показано, що концептуальна інтеграція (Fauconnier & Turner) дозволяє

(Актуальні питання когнітивної лінгвістики [Aktual'ni pytannja kognityvnoi' lingvistyky])

Когнітивне осмислення іронії в художньому дискурсі: концептуальна інтеграція та тональність твору

(Українською) [Kohnityvne osmyslennia ironii v khudozhn'omu dyskursi: kontseptual'na intehtratsiia ta tonal'nist' tvoru]

© Орличенко О. В. [Orlychenko O. V.], urug@ukr.net, Циркунова І. В. [Cyrkunova I. V.], itsyrkunova@knu.ua

пояснити виникнення іронічного значення як когнітивної категорії, де авторська іронія лише підтверджує когнітивний процес формування смислу в художньому дискурсі.

Теоретичний аспект. Упродовж розвитку гуманітарного знання іронія утвердилася як об'єкт стійкого й багатоаспектного наукового інтересу, що виходить за межі суто стилістичного або риторичного тлумачення. У сучасних дослідженнях вона дедалі частіше постає як складне когнітивно-комунікативне явище, пов'язане зі способами мислення, оцінювання та інтерпретації дійсності. Міждисциплінарний підхід дав змогу розглядати іронію в ширшому теоретичному контексті, залучаючи напрацювання лінгвістики, психології, логіки, семіотики та теорії комунікації.

Психологічний напрям дослідження іронії зосередився передусім на механізмах її сприйняття та інтерпретації. У межах цього підходу іронія розглядається як результат складної когнітивної операції, що поєднує емоційні, соціальні та ментальні чинники. Зокрема, праці Пенні Пексман (Penny Pexman, University of Calgary) засвідчують, що розуміння вербальної іронії залежить не лише від мовної компетенції, а й від сформованих когнітивних схем, соціального досвіду та здатності швидко співвідносити нову інформацію з уже наявними знаннями й альтернативними інтерпретаціями. Дослідження, проведені на матеріалі дитячого мовлення, показали, що іронія активує механізми прогнозування значення та вимагає від адресата здатності одночасно утримувати кілька можливих смислових рівнів висловлювання [11].

Логічні теорії іронії зосереджуються на її парадоксальній природі. Логіки встановили тісний зв'язок іронії з дотепністю, наголошуючи на тому, що іронічне висловлювання співвідноситься водночас із кількома взаємовиключними тлумаченнями – логічним і алогічним. Саме ця подвійність не руйнує смисл, а, навпаки, продукує його, створюючи ефект інтелектуальної напруги. Іронія, таким чином, функціонує як механізм співіснування несумісного, що є принципово важливим для її когнітивного осмислення [13, с. 29].

Вагомий внесок у розуміння іронії зробили представники філософсько-літературної та семіотичної традиції. Праці М. М. Бахтіна стали поворотними для усвідомлення діалектики суб'єктивного й об'єктивного в іронії. Бахтінська концепція діалогізму дозволила побачити іронію не як ізольований мовний

(Current issues in cognitive linguistics [Aktual'ni pytannja kognityvnoi' lingvistyky])

Cognitive Understanding of Irony in Literary Discourse: Conceptual Integration and Textual Tone (in Ukrainian)

[Kohnityvne osmyslennia ironii v khudozhn'omu dyskursi: kontseptual'na intehtratsiia ta tonal'nist' tvoriv]

© Orlychenko O. V. [Orlychenko O. V.], urug@ukr.net, Tsyrukunova I. V. [Cyrkunova I. V.], i.tsyrukunova@knu.ua

жест, а як форму взаємодії голосів, позицій і світоглядів. Подальший розвиток цих ідей відбувся в межах семіотики, зокрема в працях Ю. М. Лотмана та представників тартуської школи. Семіотичний підхід дозволив детально описати механізми «кодування» та «декодування» іронії в тексті, розглядаючи її як особливий знак, що функціонує на перетині кількох знакових систем.

Теорія комунікації, у свою чергу, наголосила на діалогічній природі іронії, акцентуючи увагу на взаєминах між автором, адресатом і предметом іронічного висловлювання. Більшість сучасних дослідників сходяться на думці, що іронічне спілкування за своєю суттю передбачає активний інтелектуальний контакт між його учасниками. Іронія не може бути повністю автоматизованою або однозначною: вона завжди апелює до здатності адресата реконструювати імпліцитний смисл, спираючись на контекст, культурні знання та комунікативний досвід.

Підсумком тривалої наукової дискусії стало усвідомлення того, що для адекватного опису іронії необхідно враховувати, по-перше, її знакову природу, а по-друге – принципову парадоксальність. Дані лінгвістики, логіки, семіотики та когнітивістики свідчать про те, що значення іронічної образності є нестабільним і контекстуально зумовленим, однак її функція залишається незмінною: поєднувати непокєднуване, перетворювати образ на точку перетину кількох семіотичних і когнітивних площин.

Основний зміст. У ХХ столітті дедалі більшого поширення набуває підхід, за яким іронія розглядається не лише як мовний прийом, а як особливий спосіб світосприйняття. Така позиція дозволила перейти до аналізу концептуальних і когнітивних аспектів іронії. Зарубіжні дослідники, зокрема Д. Мюкке, Р. Тернер, Н. Нокс, Ч. Гліксберг [2; 7; 10], наголошували на тому, що сучасна іронія функціонує як внутрішня установка свідомості, як іронічне бачення світу, а не лише як риторичний ефект. Саме це розуміння відкриває можливість говорити про іронію як когнітивну модель, здатну структурувати художній текст і авторське мовлення загалом.

У художньому дискурсі така іронія реалізується не лише на рівні окремої фрази чи висловлювання, а й на рівні ідеї, композиції та загальної моделі світосприйняття. Іронічне світобачення автора виявляється через специфічний стиль викладу, багатоголосся тексту, напругу між буквальним і імпліцитним, між тим, що сказано, і тим, що мається на увазі. Саме в цьому контексті іронія

(Актуальні питання когнітивної лінгвістики [Aktual'ni pytannja kognityvnoi' lingvistyky])

Когнітивне осмислення іронії в художньому дискурсі: концептуальна інтеграція та тональність твору

(Українською) [Kohnityvne osmyslennia ironii v khudozhn'omu dyskursi: kontseptual'na intehtratsiia ta tonal'nist' tvorui]

© Орличенко О. В. [Orlychenko O. V.], urug@ukr.net, Циркунова І. В. [Cyrkunova I. V.], itsyrkunova@knu.ua

постає як складний когнітивний механізм, що організує художній текст і визначає спосіб взаємодії автора з читачем.

Перехід від розуміння іронії як локального стилістичного прийому до її трактування як способу світосприйняття закономірно зумовив звернення дослідників до когнітивної парадигми. Саме когнітивна лінгвістика, яка сформувалася наприкінці XX століття, надала інструментарій для пояснення тих аспектів іронії, що не піддавалися формалізації в межах класичної риторики чи структурної семантики. У центрі уваги цього підходу перебуває не мовна форма як така, а процеси концептуалізації, категоризації та інтерпретації, що лежать в основі мовлення і мислення.

Варто зазначити, що поштовхом до трактування іронії як концептуальної категорії стало вивчення метафори, оскільки саме її в межах когнітивної лінгвістики почали розглядати як базовий концептуальний механізм, за допомогою якого людина структурує власний досвід і формує нові категорії мислення [4; 5; 6]. У когнітивній теорії метафори ключову роль відіграє процес розширення й переосмислення вже наявних категорій. Кожна категорія формується на основі досвіду взаємодії людини зі світом і має визначену сферу застосування. Метафора змінює або доповнює ці категорії, піддаючи концепти новому класифікуванню, внаслідок чого розширюються межі попередніх концептів і виникають нові смислові та просторові категорії. Саме цей механізм робить метафору надзвичайно ефективним інструментом іронізації, оскільки вона дозволяє одночасно актуалізувати усталене буквальне значення та підважувати його через нову концептуальну проєкцію.

Подальший розвиток когнітивної теорії метафори привів до формування ширшої теоретичної моделі – теорії концептуальної інтеграції Ж. Фокон'є та М. Тернера. У межах цієї теорії метафора розглядається як окремий випадок багатопросторової інтеграції, у якій смисл виникає в результаті взаємодії кількох ментальних просторів і не зводиться до жодного з них окремо [6]. Логічним продовженням цього підходу стало застосування концептуального блендингу до аналізу складніших дискурсивних і когнітивних явищ, зокрема іронії.

Сучасні когнітивні дослідження трактують іронію та метафору як взаємопов'язані засоби концептуалізації, що дозволяють інтегрувати два або більше ментальних просторів, між якими виникає смислова напруга. У процесі

(Current issues in cognitive linguistics [Aktual'ni pytannja kognityvnoi' lingvistyky])

Cognitive Understanding of Irony in Literary Discourse: Conceptual Integration and Textual Tone (in Ukrainian)

[Kohnityvne osmyslennia ironii v khudozhn'omu dyskursi: kontseptual'na intehtratsiia ta tonal'nist' tvorui]

© Orlychenko O. V. [Orlychenko O. V.], urug@ukr.net, Tsyrukunova I. V. [Tsyrukunova I. V.], i.tsyrukunova@knu.ua

такої інтеграції виникає новий смисл, який не зводиться до буквального значення жодного з вхідних просторів і потребує активної когнітивної роботи з боку адресата [6]. Саме ця властивість є ключовою характеристикою іронічного значення, оскільки іронія завжди передбачає співіснування щонайменше двох інтерпретацій – експліцитної та імпліцитної.

Емпіричні дослідження підтверджують, що концептуальне змішування (blending) є фундаментальним механізмом мовної творчості. Зокрема, Яблонська-Гуд наголошує, що концептуальна інтеграція лежить в основі створення нових смислів, гумористичних та іронічних ефектів, оскільки дозволяє поєднувати елементи різних когнітивних доменів у нестандартний спосіб [9]. У подальших роботах дослідниця демонструє, що іронія в художньому та медійному дискурсі виникає саме завдяки інтеграції концептуально несумісних ментальних просторів, що змушує адресата реконструювати прихований оцінний смисл і виходити за межі буквального прочитання висловлювання [9].

До того ж іронія як макрофігура думки часто реалізується саме за рахунок метафори. Таким чином, іронію можна розглядати як складне концептуальний блендинг, де метафора виступає одним із головних механізмів формування іронічного смислу.

Як зазначає В. Бут, при читанні будь-якої метафори чи порівняння, як і будь-якої іронії, читач має відтворити невисказані значення через аналіз поверхневих структур висловлювання, які з тієї чи іншої причини не можуть сприйматися буквально. Не дивно, що деякі визначення іронії так само підходять і метафорі [2, с. 22]. На думку М. Бідслі іронія та метафора це ті засоби, завдяки яким досягається суперечливість в самому дискурсі (self-controverting) [1, с. 138]. Метафора передбачає додавання невисказаних автором значень, а не їх вилучення. Іронічна метафора звучить нескладно, недоречно та суперечить контексту, що змушує читача відкинути її безпосереднє значення і намагатися розкрити намір автора, проаналізувавши імпліцитні значення, які вводить метафора. Як правило, іронія, виражена метафорою, твориться в рамках тонально-стилістичної моделі, тобто на зміні тону оповіді, переході на інший регістр, гіперболізації, тощо:

A pesar de los sinsabores motivados por mi conducta, Barrido y Escobillas habían encontrado en su corazón una perla de generosidad con la que limar y

(Актуальні питання когнітивної лінгвістики [Aktual'ni pytannja kognityvnoi' lingvistyky])

Когнітивне осмислення іронії в художньому дискурсі: концептуальна інтеграція та тональність твору

(Українською) [Kohnityvne osmyslennia ironii v khudozhn'omu dyskursi: kontseptual'na intehtratsiia ta tonal'nist' tvoru]

© Орличенко О. В. [Orlychenko O. V.], urug@ukr.net, Циркунова І. В. [Cyrkunova I. V.], i.tyrkunova@knu.ua

sedimentar una nueva alianza de amistad y provecho [15, с. 152]. – *Попри прикрість, якої завдала їм моя поведінка, Баридо та Есковільяс зберегли у своєму серці перли великодушності й готові про все забути й укласти зі мною новий союз, на засадах дружби і взаємної вигоди* [16, с. 131]. Піднесений тон висловлювання, що суперечить контексту, виникає за рахунок вживання гіперболізованої метафори *una perla de generosidad*.

Коли говоримо про концептуальну іронію, маємо на увазі не лише окремі вислови, а цілісне сприйняття світу через іронічну призму. У художніх текстах така іронія здебільшого проявляється в авторському мовленні. Вона органічно інтегрована у структуру твору: іронія проявляється у описах, коментарях, оцінках ситуацій та дій персонажів. Розпізнання авторської іронії потребує складної когнітивної роботи та аналізу всього тексту.

Авторська іронія проявляється на текстовому рівні й присутня як у явному, так і в прихованому контексті твору. Для її правильного розуміння важливо враховувати знання про описану у творі реальність, а також інтертекстуальні зв'язки. Інтерпретація іронії залежить від когнітивних процесів автора і читача, які забезпечують її розпізнавання, а також від їхнього спільного досвіду сприйняття тексту. Серед засобів вираження авторської іронії – використання слів з позитивною конотацією у протилежному значенні або іронічних евфемізмів, що дозволяють уникнути прямої оцінки. Авторська іронія зазвичай менш яскрава, ніж іронія персонажів, але водночас вона сильніше впливає на читача, адже весь текст сприймається через позицію автора.

Авторська іронія може проявлятися у кількох формах:

- у авторському монологі, коли існує протиріччя між описом ситуації або персонажа та оцінкою автора;
- у контрасті між словами персонажа та авторським коментарем;
- у поліфонічному мовленні, де плани автора і персонажів переплітаються, а невласна пряма мова передає думки персонажа і створює іронічний ефект.

Авторська іронія часто проявляється через особливу тональність і стиль викладу, через коментарі, судження та оцінки автора. Вона може варіюватися від абсолютно нейтрального тону до легкого або відверто абсурдного, підкреслюючи протиріччя між формальною мовою автора та реальним змістом

(Current issues in cognitive linguistics [Aktual'ni pytannja kognityvnoi' lingvistyky])

Cognitive Understanding of Irony in Literary Discourse: Conceptual Integration and Textual Tone (in Ukrainian)

[Kohnityvne osmyslennia ironii v khudozhn'omu dyskursi: kontseptual'na intehratsiia ta tonal'nist' tvoruu]

© Orlychenko O. V. [Orlychenko O. V.], urug@ukr.net, Tsyrukunova I. V. [Cyrkunova I. V.], tsyrkunova@knu.ua

подій чи думок персонажів. Таке протиріччя створює іронічний ефект, коли читач розуміє, що автор дивиться на ситуацію з певним відтінком критики або дистанції, не вдаючись до прямого засудження.

Наприклад, у романі Села: *El joven poeta llevaba ya vanos meses trabajando en su poema. Tenía ya trescientos y pico de versos, una maqueta cuidadosamente dibujada de la futura edición y una lista de posibles suscriptores, a quienes, en su hora, se les enviaría un boletín, por si querían cubrirlo. Había ya elegido también el tipo de imprenta (un tipo sencillo, claro, clásico; un tipo que se leyese con sosiego; vamos, queremos decir un bodoní), y tenía ya redactada la justificación de la tirada. Dos dudas, sin embargo, atormentaban aún al joven poeta: el poner o no poner el Laus Deo rematando el colofón, y el redactar por sí mismo, o no redactar por sí mismo, la nota biográfica para la solapa de la sobrecubierta* [14, с. 32]. – Юний поет працює над своєю поемою кілька місяців. Він уже написав понад триста рядків, має ретельно накреслений макет майбутньої книжки та список імовірних передплатників, яким свого часу буде надіслано бланки з пропозицією оплатити видання. А ще він устиг вибрати шрифт (простий, чіткий, класичний шрифт, зручний для читання. Приміром «бодоні») і скласти обґрунтування накладу видання. Однак юного поета досі непокоять два питання: ставити чи не ставити «Славімо Господа» після вихідних даних і самому чи не самому писати біографічну довідку для суперобкладинки [17, с. 21].

Тут нейтральний і детальний опис планів поета контрастує з абсурдністю його турбот, що створює іронічний ефект. Автор не дає прямої оцінки його поведінці, а через тональність викладу підкреслює несерйозність ситуації.

Інший приклад: *En la casa hubo un disgusto muy serio con la marcha de Socorrito. -¡Si por lo menos se hubiera ido de Madrid! – decía su hermano Paco, que tenía un concepto geográfico del honor* [14, с. 104]. – Коли Сокоррито втекла з дому, це спричинило грандіозний скандал. – Якби вона принаймні поїхала до Мадрида, – обурювався Пако, для якого поняття честі було географічним [17, с. 200].

Тут іронія проявляється через авторську оцінку поняття честі персонажа. Фраза підкреслює абсурдність його уявлень, одночасно залишаючи оцінку завуальованою, тобто непрямою. Це приклад експліцитної іронії, яка виникає на основі невідповідності між словами персонажа та авторським коментарем.

(Актуальні питання когнітивної лінгвістики [Aktual'ni pytannja kognityvnoi' lingvistyky])

Когнітивне осмислення іронії в художньому дискурсі: концептуальна інтеграція та тональність твору

(Українською) [Kohnityvne osmyslennia ironii v khudozhn'omu dyskursi: kontseptual'na intehratsiia ta tonal'nist' tvorui]

© Орличенко О. В. [Orlychenko O. V.], urug@ukr.net, Циркунова І. В. [Cyrkunova I. V.], i.tsyrukunova@knu.ua

Таким чином, авторська іронія формується через тональність твору, коментарі, оцінки та особливу манеру викладення, яка дозволяє одночасно відтворити події, позиції персонажів та авторське ставлення до них. Вона не обмежується окремими висловлюваннями, а інтегрується в структуру твору, створюючи цілісний когнітивний ефект, коли читач сприймає як буквальний зміст, так і приховані оцінні акценти. Саме через таку організацію авторської мови іронія стає інструментом концептуалізації художнього світу, забезпечуючи багатопланове сприйняття ситуацій та внутрішньої логіки персонажів.

Висновки. Іронія в художньому творі слід розглядати як складне концептуальне явище, яке охоплює не окремі висловлювання, а ціле світосприйняття, подане через авторську перспективу. Вона формується в структурі твору і проявляється передусім у тональності, манері викладення, авторських коментарях, оцінках ситуацій і характеристиках персонажів. Така авторська іронія створює певний когнітивний ефект: читач одночасно сприймає буквальний зміст тексту і приховану оцінну позицію автора, що формує багатопланову інтерпретацію та активізує процес реконструкції смислу.

Концептуальна теорія когнітивної лінгвістики, зокрема теорія концептуального блендингу Ж. Фокон'є та М. Тернера, дозволяє пояснити механізм виникнення іронії. У межах цієї теорії смисл іронічного висловлювання народжується через інтеграцію кількох ментальних просторів, де зберігається напруга між різними інтерпретаціями, а емерджентний смисл не зводиться до буквального значення жодного з них.

Авторська іронія в цьому контексті виступає як глобальний інтеграційний простір, у якому тональність твору, коментарі і оцінки персонажів організовані таким чином, що створюють ефект подвійного сприйняття: те, що сказано, і те, як це слід розуміти.

Таким чином, поєднання когнітивної теорії, концептуального блендингу та аналізу авторської тональності дозволяє розглядати іронію не лише як мовну фігуру, а як спосіб організації художнього світу, через який читач сприймає авторську позицію, оцінки персонажів та внутрішню структуру твору. Іронія стає інструментом концептуалізації досвіду, який активує когнітивну участь читача і формує цілісне розуміння художнього тексту.

Література:

1. Beardsley, M. (1958). *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism*. New York: Harcourt, Brace & World.
2. Booth, W. C. (1974). *A Rhetoric of irony*. Chicago: The University of Chicago. – 292 p.
3. Ducrot, O. (1998). *Logique, structure, énonciation*. Paris: ed. de Minuit. – 276 p.
4. Fauconnier, G. (1994). *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Fauconnier, G., & Turner, M. (1998). Conceptual Integration Networks. *Cognitive Science*, 22(2), 133–187.
6. Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books / Cambridge University Press.
7. Glicksberg, C. I. (1969). *The Ironic Vision of Modern Literature*. The Hague: Martinus Nijhoff. – 341 p.
8. Muecke, D. C. (1969). *The Compass of irony*. Methuen. – 276 p.
9. Pexman, P. (n.d.). *Current Directions in Psychological Science*. Retrieved from <http://www.psychologicalscience.org/index.php/news/releases/oh-how-wonderful-a-study-on-the-cognition-of-verbal-irony.html>
10. Jabłońska-Hood, J. (2020). Conceptual integration theory and British humour: an analysis of the sitcom *Miranda*. *European Journal of Humour Research*, 7(4). Retrieved from https://europeanjournalofhumour.org/index.php/ejhr/article/view/351?utm_source=chatgpt.com
11. Jabłońska-Hood, J. (2016). Blending as a fundamental mechanism of human creativity within language. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 34(1). Retrieved from <https://wydawnictwo.umcs.pl/ff/article/view/3459?utm>
12. Turner, M., & Fauconnier, G. (1995). Conceptual Integration and Formal Expression. *Metaphor and Symbol*.
13. Циркунова, І. В. (2016). *Засоби відтворення іронії в українських перекладах сучасної іспанської прози* [Means of Reproducing Irony in Ukrainian Translations of Contemporary Spanish Prose] (канд. дис.). Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Емпіричні джерела:

14. Cela, C. J. (2008). *La colmena*. Санкт-Петербург: КАРО. 445 с.
15. Zafón, C. R. (2013). *La sombra del viento*. Planeta. 575 p.
16. Сафон, К. Р. (2009). *Ігри янгола*, пер. з іспанської В. Шовкун. Харків: Видавництво «Клуб сімейного дозвілля». 559 с.
17. Села, К. Х. (2011). *Вулик*, пер. з іспанської С. Борщевський. Київ: КМ. 253 с.

(Актуальні питання когнітивної лінгвістики [Aktual'ni pytannja kognityvnoi' lingvistyky])

Когнітивне осмислення іронії в художньому дискурсі: концептуальна інтеграція та тональність твору

(Українською) [Kohnityvne osmyslennia ironii v khudozhn'omu dyskursi: kontseptual'na intehtratsiia ta tonal'nist' tvoru]

© Орличенко О. В. [Orlychenko O. V.], urug@ukr.net, Циркунова І. В. [Cyrkunova I. V.], i.tyrkunova@knu.ua

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>**References:**

1. Beardsley, M. (1958). *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism*. New York: Harcourt, Brace & World.
2. Booth, W. C. (1974). *A Rhetoric of Irony*. Chicago: The University of Chicago. 292 p.
3. Ducrot, O. (1998). *Logique, structure, énonciation*. Paris: Éd. de Minuit. 292 p.
4. Fauconnier, G. (1994). *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Fauconnier, G., & Turner, M. (1998). Conceptual Integration Networks. *Cognitive Science*, 22(2), 133–187.
6. Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books / Cambridge University Press.
7. Glicksberg, C. I. (1969). *The Ironic Vision of Modern Literature*. The Hague: Martinus Nijhoff. 341 p.
8. Muecke, D. C. (1969). *The Compass of Irony*. Methuen. 276 p.
9. Pexman, P. (n.d.). Current Directions in Psychological Science. Retrieved from <http://www.psychologicalscience.org/index.php/news/releases/oh-how-wonderful-a-study-on-the-cognition-of-verbal-irony.html>
10. Jabłońska-Hood, J. (2020). Conceptual integration theory and British humour: an analysis of the sitcom *Miranda*. *European Journal of Humour Research*, 7(4). Retrieved from https://europeanjournalofhumour.org/index.php/ejhr/article/view/351?utm_source=chatgpt.com
11. Jabłońska-Hood, J. (2016). Blending as a fundamental mechanism of human creativity within language. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 34(1). Retrieved from <https://wydawnictwo.umcs.pl/ff/article/view/3459>
12. Turner, M., & Fauconnier, G. (1995). Conceptual Integration and Formal Expression. *Metaphor and Symbol*.
13. Tsyrukunova, I. V. (2016). *Zasoby vidtvorennia ironii v ukrainskykh perekladakh suchasnoi ispanскої prozy* [Means of Reproducing Irony in Ukrainian Translations of Contemporary Spanish Prose] (kand. dis.). Kyiv: Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka [Kyiv National University named after Taras Shevchenko].

Empirical sources:

14. Cela, C. J. (2008). *La colmena* [The Hive]. Sankt-Peterburg: KARO. 445 s.
15. Zafón, C. R. (2013). *La sombra del viento* [The Shadow of the Wind]. Planeta. 575 p.
16. Safon, K. R. (2009). *Ihry yanhola* [The Angel's Games], per. z ispanskoi V. Shovkun [Translated from Spanish by V. Shovkun]. Kharkiv: Vydavnytstvo «Klub simeinoho dozvillia» [Kharkiv: Family Leisure Club Publishing]. 559 s.
17. Cela, K. Kh. (2011). *Vulyk* [The Hive], per. z ispanskoi S. Borshchevskyi [Translated from Spanish by S. Borshchevski]. Kyiv: KM. 253 s.

(Current issues in cognitive linguistics [Aktual'ni pytannja kognityvnoi lingvistyky])

Cognitive Understanding of Irony in Literary Discourse: Conceptual Integration and Textual Tone (in Ukrainian)**[Kohnityvne osmyslennia ironii v khudozhn'omu dyskursi: kontseptual'na intehratsiia ta tonal'nist' tvoriv]**© Orlychenko O. V. [Orlychenko O. V.], urug@ukr.net, Tsyrukunova I. V. [Tsyrukunova I. V.], i.tsyrukunova@knu.ua

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ
[CURRENT ISSUES IN LINGUOCULTURAL STUDIES]

УДК 811.133.1:801.81 (045)

Стаття надійшла до редакції [Article received] – 18.10.2025 р.

Перевірено на плагіат [Checked for plagiarism] – 20.10.2025 р.

Оригінальність тексту [The originality of the text] – 91,8 %

Прорецензовано [Peer-reviewed] – 17.12.2025 р.

Рекомендовано до друку [Recommended for publication] – 05.01.2026 р.

<http://doi.org/10.17721/2663-6530.2026.49.41-51>

CLICHÉS ET STÉRÉOTYPES DANS LES COMPTINES FRANÇAISES POUR ENFANTS: MÉCANISMES LINGUISTIQUES DU RACISME SYMBOLIQUE ET LEUR RÔLE DANS LA SOCIALISATION DES ENFANTS

Nataliia L. Diachenko (Kyiv, Ukraine)

[ORCID: 0009-0002-2146-7577](https://orcid.org/0009-0002-2146-7577)

nataliia.diachenko@knlu.edu.ua

Docteur ès lettres, maître de conférences au département de langues romanes,

Université nationale linguistique de Kyiv

(Ministère de l'Éducation et des Sciences de l'Ukraine)

03150, Kyiv, 73, Velyka Vasylkivska Str.

Cet article est consacré à l'analyse des clichés et des stéréotypes en tant que formes de racisme symbolique dans les comptines françaises pour enfants, qui se manifestent à travers des mécanismes linguistiques et discursifs. À partir de la comptine « Chang le petit chinois » et de textes apparentés, il examine la manière dont l'image de l'Autre ethnique est construite dans le folklore ludique pour enfants. Une attention particulière est accordée à la minimisation, à la généralisation, à l'exotisation et à la caricature phonétique en tant qu'outils clés de la stéréotypisation. L'article soutient la thèse selon laquelle les comptines pour enfants jouent un rôle important dans la socialisation précoce et l'assimilation non critique des modèles culturels hiérarchiques. Les résultats de la recherche s'inscrivent dans le contexte plus large de l'analyse critique du discours et de la sociolinguistique du racisme, et

(Актуальні питання лінгвокультурології [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Кліше і стереотипи у французьких лічилках для дітей: мовні механізми символічного расизму та їх роль у дитячій соціалізації (Французькою) [Klishe i stereotypy u frantsuzkykh lichylkakh dlia ditei: movni mekhanizmy symbolichnoho rasyzmu ta yikh rol u dytiachii sotsializatsii]

© Дяченко Н. Л. [Diachenko N. L.], nataliia.diachenko@knlu.edu.ua

correspondent aux débats parlementaires en France sur la normalisation de l'asiophobie dans l'espace public.

Mots clés : comptines françaises pour enfants, folklore ludique, stéréotypes linguistiques, racisme symbolique, exotisation, clichés, socialisation.

КЛІШЕ І СТЕРЕОТИПИ У ФРАНЦУЗЬКИХ ЛІЧИЛКАХ ДЛЯ ДІТЕЙ: МОВНІ МЕХАНІЗМИ СИМВОЛІЧНОГО РАСИЗМУ ТА ЇХ РІЛЬ У ДИТЯЧІЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Наталія Леонідівна Дяченко (м. Київ, Україна)

[ORCID: 0009-0002-2146-7577](https://orcid.org/0009-0002-2146-7577)

nataliia.diachenko@knlu.edu.ua

кандидат філологічних наук, доцент
кафедри романських мов,
Київський національний лінгвістичний університет
(Міністерство освіти і науки України)
03150, м. Київ, вул. Велика Васильківська, 73

Статтю присвячено аналізу кліше й стереотипів у французьких лічилках для дітей як форм символічного расизму, що реалізуються через мовні та дискурсивні механізми. На матеріалі лічилки «Chang le petit chinois» і споріднених текстів досліджується спосіб конструювання образу етнічного Іншого в ігровому фольклорі для дітей. Особливу увагу приділено зменшувальності, узагальненню, екзотизації та фонетичній карикатурності як ключовим інструментам стереотипізації. Обґрунтовується теза про те, що лічилки для дітей відіграють важливу роль у ранній соціалізації та некритичному засвоєнні ієрархічних культурних моделей. Результати дослідження вписуються в ширший контекст критичного дискурс-аналізу та соціолінгвістики расизму, а також корелюють із парламентськими дискусіями у Франції щодо нормалізації азіяфобії в публічному просторі.

Ключові слова: французькі лічилки для дітей, ігровий фольклор, мовні стереотипи, символічний расизм, екзотизація, кліше, соціалізація.

(Current issues in linguocultural studies [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Clichés and Stereotypes in French Children's Counting Rhymes: Linguistic Mechanisms of Symbolic Racism and Their Role in Children's Socialization (in French) [Clichés et stéréotypes dans les comptines françaises pour enfants: mécanismes linguistiques du racisme symbolique et leur rôle dans la socialisation des enfants]

© Diachenko N. L. [Diachenko N. L.], nataliia.diachenko@knlu.edu.ua

CLICHÉS AND STEREOTYPES IN FRENCH CHILDREN'S COUNTING RHYMES: LINGUISTIC MECHANISMS OF SYMBOLIC RACISM AND THEIR ROLE IN CHILDREN'S SOCIALIZATION

Nataliia L. Diachenko (Kyiv, Ukraine)

[ORCID: 0009-0002-2146-7577](https://orcid.org/0009-0002-2146-7577)

nataliia.diachenko@knlu.edu.ua

PhD (Philology), Associate Professor at Department of Romance Languages,
Kyiv National Linguistic University
(Ministry of Education and Science of Ukraine)
03150, Kyiv, 73, Velyka Vasylkivska Str.

The article is devoted to the analysis of clichés and stereotypes in French counting rhymes for children as forms of symbolic racism realized through linguistic and discursive mechanisms. Based on the counting rhyme « Chang le petit chinois » and related texts, the article examines how the image of the ethnic Other is constructed in children's play folklore. Particular attention is paid to diminutiveness, generalization, exoticization, and phonetic caricature as key tools of stereotyping. The thesis that counting rhymes for children play an important role in early socialization and the uncritical assimilation of hierarchical cultural models is substantiated. The results of the study fit into the broader context of critical discourse analysis and sociolinguistics of racism, and also correlate with parliamentary debates in France on the normalization of Asiaphobia in the public sphere.

Keywords: French counting rhymes for children, game-based folklore, linguistic stereotypes, symbolic racism, exoticization, clichés, socialization.

Le folklore pour enfants est traditionnellement considéré comme un domaine de « jeu innocent », dépourvu de connotation idéologique ou sociale. Les comptines utilisées dans les jeux d'enfants pour choisir le meneur ou organiser une action collective sont avant tout considérées comme des textes rythmiques, mnémoniques et divertissants. Cependant, les recherches linguistiques et socioculturelles critiques contemporaines démontrent de plus en plus souvent que les textes pour enfants sont des vecteurs importants de normes sociales, d'idées et de stéréotypes.

(Актуальні питання лінгвокультурології [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Кліше і стереотипи у французьких лічилках для дітей: мовні механізми символічного расизму та їх роль у дитячій соціалізації (Французькою) [Klishe i stereotypy u frantsuzkykh lichylkakh dlia ditei: movni mekhanizmy symbolichnoho rasyzmu ta yikh rol u dytiachii sotsializatsii]

© Дяченко Н. Л. [Diachenko N. L.], nataliia.diachenko@knlu.edu.ua

La question des clichés ethniques et raciaux dans les comptines pour enfants mérite une attention particulière, car ils sont souvent implicites et masqués sous une forme ludique. Ces textes ne reflètent pas seulement les idées collectives d'une époque donnée, mais participent également à la formation de la vision du monde de l'enfant, en renforçant les notions de « soi » et d'« autre ».

Le but de cet article est d'analyser en profondeur les mécanismes linguistiques de stéréotypisation dans les comptines françaises pour enfants, en prenant l'exemple de « Chang le petit chinois », et de comparer ce texte à d'autres comptines qui reproduisent des modèles similaires de représentation de l'Autre.

Le fondement théorique de ce travail repose sur une approche interdisciplinaire qui combine le concept de violence symbolique [1], selon laquelle le langage et les pratiques culturelles peuvent reproduire des hiérarchies sans contrainte directe ; la théorie des stéréotypes sociaux [7], qui interprète les stéréotypes comme des représentations simplifiées et collectivement partagées ; les approches de l'analyse critique du discours, axées sur la mise en évidence des significations idéologiques cachées ; les études sur le folklore et la littérature pour enfants, qui soulignent le rôle de la tradition orale dans la formation de la mémoire culturelle.

Dans le cadre de cet article, le racisme symbolique est compris comme une forme de discrimination qui ne contient pas d'insultes directes, mais qui renforce les inégalités par le langage, l'imagerie et les scénarios culturels répétitifs.

Les textes utilisés dans cette étude sont des comptines françaises pour enfants, notamment « Chang le petit chinois », des comptines traditionnelles avec des images exotiques.

La méthodologie comprend l'analyse sémantique et stylistique, l'analyse discursive, l'analyse comparative et des éléments de linguistique cognitive.

L'intérêt scientifique pour les comptines pour enfants en tant qu'objet d'études linguistiques et culturelles s'est considérablement accru dans la seconde moitié du Xxe siècle et au début du XXIe siècle. Au cours des recherches, le rôle traditionnel des formules rythmiques dans la transmission des normes culturelles et des modèles sociaux de comportement chez les enfants a été souligné. Ce sont précisément ces conclusions qui ont conduit à considérer les comptines non seulement comme un matériel divertissant, mais aussi comme des textes qui représentent et reproduisent des clichés linguistiques et culturels.

(Current issues in linguocultural studies [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Clichés and Stereotypes in French Children's Counting Rhymes: Linguistic Mechanisms of Symbolic Racism and Their Role in Children's Socialization (in French) [Clichés et stéréotypes dans les comptines françaises pour enfants: mécanismes linguistiques du racisme symbolique et leur rôle dans la socialisation des enfants]

© Diachenko N. L. [Diachenko N. L.], natalia.diachenko@knu.edu.ua

Traditionnellement, les comptines pour enfants sont définies comme des textes courts, organisés de manière métrique, contenant des rimes, des rythmes et des formules linguistiques souvent répétées, et fonctionnant à la croisée de l'imaginaire et des discours normalisateurs : elles divertissent et « socialisent » l'enfant en lui proposant des modèles de comportement, des modes d'interaction et des représentations du monde. En même temps, les comptines contiennent des répliques et des fragments narratifs qui, d'une part, renforcent la mémorisation du texte (grâce aux rimes et aux répétitions) et, d'autre part, véhiculent des stéréotypes sur les rôles sociaux, les modèles de genre et les clichés linguistiques.

Ces textes se caractérisent par des « formules conventionnelles de politesse, des clichés descriptifs et des expressions idiomatiques » qui sont facilement assimilés par les enfants grâce à leur rythme métrique clair. Ces structures ne créent pas seulement un attrait esthétique, mais forment également chez les enfants des attentes fondamentales en matière de langage et de comportement [2]. De nombreuses comptines reflètent les modèles historiques des rôles sociaux, en particulier ceux liés au genre, qui se sont imposés dans la société française des XIX^e et XX^e siècles.

Par exemple, dans les comptines classiques, les images de femme et de fille sont souvent associées à des rôles domestiques ou passifs, tandis que celles d'homme et de garçon sont associées à des actions actives et au « leadership » dans le jeu [ibid.]. Cela crée certaines idées stéréotypées sur les rôles de genre, qui se transmettent de génération en génération.

L'étude de A. Spire « Plaisir poétique et plaisir musculaire » se concentre sur l'analyse des œuvres poétiques ludiques pour enfants en tant que moyen de représentation culturelle : l'auteur souligne que les comptines ne se contentent pas de fixer les clichés, mais les renforcent activement par la répétition et les normes rythmiques. Les répétitions phonétiques (*toc toc, poum poum, ding dong*) et les structures rimées contribuent à la formation de « clichés linguistiques » – des expressions fixes qui sont facilement assimilées et reproduites par les enfants, consolidant ainsi certains modèles de langage et de représentation [8]. Cette approche rejoint l'opinion [2]) selon laquelle les clichés dans les comptines remplissent non seulement une fonction cognitive (ils facilitent la mémorisation), mais aussi une fonction d'intégration sociale : ils servent de « pont » entre le jeu enfantin et les normes sociales, aidant les enfants à interagir avec leurs pairs grâce à des modèles linguistiques communs.

(Актуальні питання лінгвокультурології [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Кліше і стереотипи у французьких лічилках для дітей: мовні механізми символічного расизму та їх роль у дитячій соціалізації (Французькою) [Klishe i stereotypy u frantsuzkykh lichylkakh dlia ditei: movni mekhanizmy symbolichnoho rasyzmu ta yikh rol u dytiachii sotsializatsii]

© Дяченко Н. Л. [Diachenko N. L.], natalia.diachenko@knu.edu.ua

Il est important de noter que, dans les études comparatives, ces processus ne sont pas propres qu'à la tradition française. Par exemple, Ana Dias-Chiaruttini, dans son ouvrage « Réception des stéréotypes genrés véhiculés par la littérature de jeunesse dans des espaces institutionnels contrastés », montre que le mécanisme de formation des stéréotypes à travers les textes rythmiques pour enfants est un phénomène universel [3]. Ces cultures sont également dominées par des structures répétitives qui incluent des formules et des images standardisées reflétant des représentations culturelles historiquement établies. Une analyse comparative permet de parler de régularités hypernationales : les textes rythmiques pour enfants dans différentes langues remplissent des fonctions socialisantes similaires, même si le contenu spécifique des clichés diffère selon le contexte culturel.

Un autre domaine important est celui des recherches pédagogiques critiques qui examinent la possibilité de repenser les éléments stéréotypés des comptines pour enfants dans le processus éducatif contemporain. Ainsi, l'auteure propose les approches dans lesquelles l'analyse et la discussion des comptines traditionnelles deviennent un outil de développement de la pensée critique chez les enfants. Selon les conclusions de la chercheuse, l'introduction active d'une discussion sur les rôles sociaux et les représentations présentés dans les textes aide les enfants à prendre conscience et à analyser les stéréotypes, plutôt que de les reproduire passivement. Cela ouvre de nouvelles perspectives pour l'utilisation des comptines non seulement comme matériel ludique, mais aussi comme ressource pédagogique pour le développement de la réflexion linguistique et des compétences sociales [ibid.].

L'analyse des comptines traditionnelles françaises peut servir de base à une comparaison avec les textes rythmiques d'autres traditions culturelles. Cela permet non seulement d'identifier des clichés similaires, mais aussi de comprendre comment différents groupes sociaux se représentent eux-mêmes et leurs valeurs à travers des jeux linguistiques. Une telle approche favorise le développement du respect de la diversité des modèles culturels et révèle en même temps les mécanismes de formation et de reproduction des stéréotypes dans la littérature pour enfants.

En résumant l'examen des sources scientifiques, on peut dégager plusieurs conclusions clés. Premièrement, les comptines constituent un puissant mécanisme de transmission des clichés linguistiques et des stéréotypes sociaux, principalement grâce à des formules répétitives, des rimes et des rythmes qui facilitent leur assimilation.

(Current issues in linguocultural studies [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Clichés and Stereotypes in French Children's Counting Rhymes: Linguistic Mechanisms of Symbolic Racism and Their Role in Children's Socialization (in French) [Clichés et stéréotypes dans les comptines françaises pour enfants: mécanismes linguistiques du racisme symbolique et leur rôle dans la socialisation des enfants]

© Diachenko N. L. [Diachenko N. L.], natalia.diachenko@knu.edu.ua

Deuxièmement, de nombreuses comptines traditionnelles reflètent des conceptions historiquement établies des rôles sociaux, y compris les modèles de genre, ce qui peut avoir des conséquences durables sur le développement linguistique et social des enfants. Troisièmement, une analyse comparative montre que ces fonctions des comptines sont typiques des textes rythmiques pour enfants dans différentes langues, ce qui indique l'existence de mécanismes universels de socialisation par le langage rythmique. Enfin, les approches pédagogiques contemporaines proposent des moyens de repenser de manière critique ces textes dans le milieu scolaire, ce qui peut contribuer au développement de la réflexion linguistique et à la prise de conscience des stéréotypes chez les enfants.

La comptine pour enfants « Chang le petit chinois » [12], proposée en décembre 2017 aux enfants de la maternelle d'Aubervilliers, a fait l'objet de vives critiques et a suscité de nombreux débats et polémiques dans la société française en raison de la présence dans son contenu de stéréotypes discriminatoires à l'égard des personnes d'origine chinoise et, plus largement, asiatique [5]. Cette réaction de la société a conduit à la convocation de la Mission d'Information de l'Assemblée nationale en septembre 2020, consacrée au racisme envers les communautés asiatiques en France, avec la participation de représentants de trois associations : du Haut Conseil des Asiatiques de France (HCAF), de l'Association des jeunes Chinois de France (AJCF) et de l'Union des jeunes Chinois de France (UJCF) [4]. La pandémie de COVID-19 a mis en lumière ce qui existait depuis longtemps dans l'ombre : le racisme envers les personnes d'origine asiatique en France est un problème systémique. Insultes dans les transports, agressions dans la rue, stéréotypes dans les médias et discrimination au travail : tout cela fait partie du quotidien de plus d'un million d'Asiatiques vivant dans le pays. Selon les associations de défense des droits humains, rien qu'en Île-de-France, au moins une personne d'origine asiatique est agressée tous les deux jours.

Malgré cela, le problème n'est toujours pas pris au sérieux par la société. Les victimes se tournent rarement vers la police en raison de la barrière linguistique, de la peur ou du sentiment qu'elles ne seront pas entendues. Les commentaires racistes dans la presse et à la télévision restent impunis, et il n'existe pratiquement aucun programme de lutte contre l'asiophobie dans les écoles. Les associations réclament des changements systémiques : une formation obligatoire pour les policiers et les enseignants, une meilleure protection juridique des victimes et la reconnaissance publique ouverte de cette forme de racisme, car le silence fait partie du problème.

(Актуальні питання лінгвокультурології [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Кліше і стереотипи у французьких лічилках для дітей: мовні механізми символічного расизму та їх роль у дитячій соціалізації (Французькою) [Klishe i stereotypy u frantsuzkykh lichylkakh dlia ditei: movni mekhanizmy symbolichnoho rasyzmu ta yikh rol u dytiachii sotsializatsii]

© Дяченко Н. Л. [Diachenko N. L.], natalia.diachenko@knu.edu.ua

Le texte de la comptine « Chang le petit chinois » met en œuvre une série de mécanismes linguistiques et culturels qui permettent de la qualifier de vecteur de racisme symbolique. Contrairement aux propos ouvertement discriminatoires, le caractère raciste de ce texte est implicite et structurel, ce qui est typique des genres folkloriques destinés à un public enfantin.

Premièrement, le nom *Chang* ne fonctionne pas comme un anthroponyme individuel, mais comme un cliché ethnique qui généralise et dépersonnalise le représentant de la culture chinoise. Le personnage n'est pas doté de caractéristiques individuelles et représente le Chinois « typique », ce qui correspond au mécanisme de réduction ethnique. *Chang / Zhang* est l'un des noms de famille chinois les plus courants. En termes de nombre de porteurs, il figure dans le top 3 en Chine (avec *Li* et *Wang*). Lorsque des personnes éloignées de la culture chinoise entendent souvent *Zhang Wei*, *Zhang Min*, *Zhang Li*, elles ont l'impression que « tous les Chinois s'appellent Chang ». Un même nom de famille peut avoir différentes orthographes: *Zhang* – pinyin moderne; *Chang* – ancienne translittération anglaise Wade-Giles (système de latinisation (transcription des hiéroglyphes chinois en lettres latines) de la langue du nord de la Chine (mandarin), développé par les diplomates britanniques Thomas Wade (1867) et Herbert Giles (1892) [9]. Elle a été le principal système d'écriture des noms et prénoms chinois pour le monde anglophone au cours du XXe siècle, avant d'être remplacée par le pinyin). C'est pourquoi la forme *Chang* s'est imposée dans les langues occidentales et est entrée dans le langage courant. Comme dans les cas suivants : « tous les Italiens s'appellent Mario », « tous les Français s'appellent Jean », *Chang* est devenu un « nom collectif » stéréotypé, et non le nom réel d'une nation ; c'est un nom de famille courant qui est devenu un stéréotype, conséquence d'une ancienne translittération, simplification dans la culture de masse.

Deuxièmement, l'élément réducteur *petit* dans la combinaison *le petit chinois* forme un modèle hiérarchique de représentation où « l'autre » apparaît comme petit, subordonné et socialement moins important. Dans le cadre du folklore enfantin, cette diminution n'est pas neutre, car elle structure l'asymétrie « le nôtre / l'étranger », « dominant / marginalisé ».

Troisièmement, l'organisation rythmique et phonétique de la comptine, propre à nombre de ses variantes, crée un effet d'exotisation et d'imitation caricaturale de la langue

(Current issues in linguocultural studies [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Clichés and Stereotypes in French Children's Counting Rhymes: Linguistic Mechanisms of Symbolic Racism and Their Role in Children's Socialization (in French) [Clichés et stéréotypes dans les comptines françaises pour enfants: mécanismes linguistiques du racisme symbolique et leur rôle dans la socialisation des enfants]

© Diachenko N. L. [Diachenko N. L.], natalia.diachenko@knu.edu.ua

«étrangère», ce qui contribue à former une image de la «différence» linguistique et culturelle comme quelque chose de comique ou d'étrange.

Ainsi, la comptine «Chang le petit chinois» reproduit les modèles discursifs de la pensée coloniale, dans lesquels l'identité ethnique de «l'autre» est dépourvue de subjectivité et fonctionne comme un objet de jeu. Il est particulièrement problématique que ces stéréotypes soient transmis dans le processus de socialisation des enfants, lorsque les modèles linguistiques sont assimilés sans esprit critique, acquérant ainsi le statut de «norme culturelle».

Des exemples concrets permettent d'illustrer ces tendances dans d'autres textes. Dans la comptine «Une souris verte...» [11, p. 167], les formules répétitives (*trempez-la dans...*) et les rimes rendent le texte facile à mémoriser, tout en formant une idée de contrôle et de punition (*je l'attrape par la queue*). L'analyse linguistique montre que cette structure renforce le cliché de l'interaction entre l'adulte et l'enfant, où l'enfant reproduit les actions observées chez les adultes, renforçant ainsi les normes sociales par le jeu [2].

Une autre comptine classique reflétant les stéréotypes de genre est «Ah! les crocodiles sur le bord du Nil ...» [13]. On observe ici une répartition des rôles: les garçons et les filles réagissent de la même manière, mais les actions de «s'adapter» ou «trembler» (se cacher du danger) sont souvent présentées sous la forme d'une réaction passive, reflétant les conceptions historiques du comportement des enfants et les normes sociales [3]. Le rythme, la répétition et la rime rendent le texte facile à mémoriser, et les stéréotypes plus durables dans la mémoire culturelle.

Les approches pédagogiques modernes proposent des moyens de repenser de manière critique ces textes dans le processus d'apprentissage. Les auteurs de «Systematic review of studies about the use of language with sexist connotations in fairytales and nursery rhymes of Early Childhood» soulignent que l'analyse des comptines traditionnelles permet aux enfants de prendre conscience des stéréotypes qu'elles contiennent et de développer leur esprit critique [10]. Ana Dias-Chiaruttini ajoute que la comparaison des comptines françaises avec les textes d'autres cultures favorise le développement de la compétence interculturelle, en aidant l'enfant à comprendre les différences culturelles dans les modes de socialisation et de représentation du monde [3].

Les comptines, en tant que mécanisme de socialisation des enfants, sont assimilées au cours du jeu, par la répétition, dans le cadre d'une interaction collective. Elles ne font pas l'objet d'une réflexion et sont perçues comme une partie neutre de la culture. C'est

(Актуальні питання лінгвокультурології [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Кліше і стереотипи у французьких лічилках для дітей: мовні механізми символічного расизму та їх роль у дитячій соціалізації (Французькою) [Klishe i stereotypy u frantsuzkykh lichylkakh dlia ditei: movni mekhanizmy symbolichnoho rasyzmu ta yikh rol u dytiachii sotsializatsii]

© Дяченко Н. Л. [Diachenko N. L.], natalia.diachenko@knu.edu.ua

précisément pour cette raison que les stéréotypes contenus dans ces textes ont une forte capacité de reproduction et de normalisation.

L'analyse montre que les comptines françaises pour enfants forment l'image de l'Autre ethnique comme un « autre » impersonnel, subordonné, exotisé sur le plan linguistique. Ces caractéristiques correspondent à la définition du racisme symbolique et témoignent du lien profond entre le folklore enfantin et les représentations historiques et coloniales.

Sur la base d'analyse des recherches scientifiques, on peut affirmer que les comptines pour enfants remplissent une double fonction : elles constituent un moyen de socialisation linguistique et de formation de l'identité sociale, tout en divertissant l'enfant et en transmettant des clichés et des stéréotypes culturels. Les formules répétitives, le rythme et les rimes facilitent la mémorisation des textes, tout en renforçant les idées sur les rôles sociaux, les modèles de genre et les normes comportementales. L'intégration de l'analyse critique et de la comparaison interculturelle dans le processus d'apprentissage permet non seulement de mettre en évidence ces stéréotypes, mais aussi de former chez les enfants une attitude consciente à l'égard des modèles sociaux et culturels, ce qui ouvre des perspectives pour une pédagogie axée sur le développement de la pensée critique et de la réflexion linguistique.

Les comptines françaises pour enfants constituent une source importante pour l'étude des stéréotypes linguistiques et du racisme symbolique. « Chang le petit chinois » montre comment les modèles hiérarchiques de perception de l'Autre sont transmis à travers le jeu. La prise de conscience de ce phénomène ouvre des perspectives pour une réinterprétation critique du folklore enfantin dans le contexte multiculturel contemporain.

Littérature :

1. Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire. Paris : Fayard.
2. Diachenko, N. (2024). Aspects linguoconitif, structurel et compositionnel des comptines pour enfants. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія*. Vol. 27, No. 1. С. 99–108. <https://doi.org/10.32589/2311-0821.1.2024>
3. Dias-Chiaruttini, Ana. (2015). Réception des stéréotypes genrés véhiculés par la littérature de jeunesse dans des espaces institutionnels contrastés. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, no. 51. P. 35–54. <https://doi.org/10.4000/reperes.884>
4. https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/comptes-rendus/racisme/115racisme1920026_compte-rendu.pdf
5. <https://www.parismatch.be/actualites/societe/2017/12/29/racistes-sexuelles-violentes-ou-politiques-les-comptines-pour-enfants-ne-sont-pas-toujours-ce-que-lon-croit-MNL7CGDDPRDI3GBD7U645VQDZA/>

(Current issues in linguocultural studies [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Clichés and Stereotypes in French Children's Counting Rhymes: Linguistic Mechanisms of Symbolic Racism and Their Role in Children's Socialization (in French) [Clichés et stéréotypes dans les comptines françaises pour enfants: mécanismes linguistiques du racisme symbolique et leur rôle dans la socialisation des enfants]

© Diachenko N. L. [Diachenko N. L.], natalia.diachenko@knu.edu.ua

6. *Larousse: encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne*. Accès <http://www.larousse.fr/>
7. Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. New York: Harcourt, Brace and Company.
8. Spire, A. (1949). *Plaisir poétique et plaisir musculaire*. Paris : J. Corti.
9. https://uk.wikipedia.org/wiki/Система_Вейда-Джайлза
10. Villegas José, V., Rubio-Machuca, B., Álvarez Díaz, K., & Márquez Díaz, J. R. (2024). Systematic review of studies about the use of language with sexist connotations in fairytales and nursery rhymes of Early Childhood. *Linguo Didáctica*, 4, 80-94. <https://doi.org/10.33776/linguodidactica.v4.8257>

Documents illustratifs :

11. *Comptines de langue française recueillies et commentées par Jean Beaucomont, Frank Guibat, Tante Lucile, Roger Pinon et Philippe Soupault* (1970). Paris : Seghers.
12. https://comptines.tv/chang_song
13. https://www.iletaitunehistoire.com/genres/comptines-et-chansons/lire/bibliidcha_018#histoire

References :

1. Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
2. Diachenko, N. (2024). Aspects linguocongitif, structurel et compositionnel des comptines pour enfants. [Visnyk Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. Seriiia Filolohiia. Vol. 27, No. 1. S. 99–108]. <https://doi.org/10.32589/2311-0821.1.2024>
3. Dias-Chiaruttini, Ana. (2015). Réception des stéréotypes genrés véhiculés par la littérature de jeunesse dans des espaces institutionnels contrastés. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, no. 51. P. 35–54. <https://doi.org/10.4000/reperes.884>
4. https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/comptes-rendus/racisme/115racisme1920026_compte-rendu.pdf
5. <https://www.parismatch.be/actualites/societe/2017/12/29/racistes-sexuelles-violentes-ou-politiques-les-comptines-pour-enfants-ne-sont-pas-toujours-ce-que-lon-croit-MNL7CGDDPRDI3GBD7U645VQDZA/>
6. *Larousse: encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne*. Accès <http://www.larousse.fr/>
7. Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. New York: Harcourt, Brace and Company.
8. Spire, A. (1949). *Plaisir poétique et plaisir musculaire*. Paris : J. Corti.
9. https://uk.wikipedia.org/wiki/Система_Вейда-Джайлза
10. Villegas José, V., Rubio-Machuca, B., Álvarez Díaz, K., & Márquez Díaz, J. R. (2024). Systematic review of studies about the use of language with sexist connotations in fairytales and nursery rhymes of Early Childhood. *Linguo Didáctica*, 4, 80-94. <https://doi.org/10.33776/linguodidactica.v4.8257>

Illustrative sources :

11. *Comptines de langue française recueillies et commentées par Jean Beaucomont, Frank Guibat, Tante Lucile, Roger Pinon et Philippe Soupault* (1970). Paris : Seghers.
12. https://comptines.tv/chang_song
13. https://www.iletaitunehistoire.com/genres/comptines-et-chansons/lire/bibliidcha_018#histoire

(Актуальні питання лінгвокультурології [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Кліше і стереотипи у французьких лічилках для дітей: мовні механізми символічного расизму та їх роль у дитячій соціалізації (Французькою) [Klishe i stereotypy u frantsuzkykh lichylkakh dlia ditei: movni mekhanizmy symbolichnoho rasyzmu ta yikh rol u dytiachii sotsializatsii]

© Дяченко Н. Л. [Diachenko N. L.], natalia.diachenko@knu.edu.ua

УДК 82.0:008:811.133.1

Стаття надійшла до редакції [Article received] – 11.10.2025 р.

Перевірено на плагіат [Checked for plagiarism] – 13.10.2025 р.

Оригінальність тексту [The originality of the text] – 94,8 %

Прорецензовано [Peer-reviewed] – 10.12.2025 р.

Рекомендовано до друку [Recommended for publication] – 05.01.2026 р.

<http://doi.org/10.17721/2663-6530.2026.49.52-62>

ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ ЯК ПРОСТІР КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНОГО КОДУ

Наталя Володимирівна Миронова (м. Київ, Україна)

[ORCID: 0000-0002-9273-3863](https://orcid.org/0000-0002-9273-3863)

natalia.myronova@knu.edu.ua

кандидат філологічних наук, доцент
кафедри італійської і французької філології та перекладу,
Київський національний лінгвістичний університет
(Міністерство освіти і науки України)
03150, м. Київ, вул. Велика Васильківська, 73

У статті обґрунтовано трактування художнього тексту як простору концептуалізації культурного коду. Проаналізовано взаємодію мовного, концептуального та культурного рівнів тексту, визначено роль концепту як базової одиниці культурної пам'яті. На матеріалі франкомовних романів лауреатів Гонкурівської премії ХХІ століття розглянуто механізми вербалізації культурних смислів через ключові знаки, символи та архетипні образи. Доведено, що концептосфера тексту відображає національну картину світу й індивідуально-авторську інтерпретацію історичної пам'яті, травми та ідентичності. Художній текст постає динамічним семіотичним простором трансляції культурного досвіду.

Ключові слова: художній текст, культурний код, концепт, концептосфера, культурна пам'ять, франкомовна література, інтерконтекстуальність.

THE LITERARY TEXT AS A SPACE OF CULTURAL CODE CONCEPTUALIZATION

Natalia V. Myronova (Kyiv, Ukraine)

natalia.myronova@knu.edu.ua

[ORCID: 0000-0002-9273-3863](https://orcid.org/0000-0002-9273-3863)

PhD (Philology), Associate Professor of Italian and French Philology and Translation
Department, Kyiv National Linguistic University
(Ministry of Education and Science of Ukraine)
73, Velyka Vasylkivska Str., Kyiv, 03150

The article substantiates the interpretation of the literary text as a space for the conceptualization of cultural code. Within the anthropocentric and linguocultural paradigms, the literary text is viewed as a complex semiotic structure in which language functions as the primary mechanism for encoding, preserving, and transforming cultural meanings. Special attention is paid to the concept as a fundamental unit of cultural memory and to the conceptsphere as a structured system of culturally significant mental formations.

The study analyzes contemporary French-language novels by the 21st-century Prix Goncourt laureates as representative models of cultural experience. Through conceptual and contextual-interpretative analysis, the paper identifies key verbal markers, symbolic structures, and archetypal images that function as carriers of cultural code. Particular emphasis is placed on such dominant concepts as memory, silence, trauma, identity, war, and literary heritage, which shape the axiological framework of the texts.

The findings demonstrate that the conceptsphere of a literary work reflects the interaction between national worldview and individual authorial interpretation. Literary discourse not only reproduces collective cultural memory but also reinterprets and transforms it, creating new semantic configurations. Thus, the literary text emerges as a dynamic space of cultural conceptualization, where language becomes a mediator between individual experience and collective identity. The proposed approach contributes to a deeper understanding of the mechanisms of

(Актуальні питання лінгвокультурології [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Художній текст як простір концептуалізації культурного коду (Українською) [Khudozhnii tekst yak prostir kontseptualizatsii kulturnoho kodu]

© Миронова Н. В. [Myronova N. V.], natalia.myronova@knu.edu.ua

cultural representation and the role of language in constructing national and transnational identities.

Keywords: *literary text, cultural code, concept, conceptosphere, cultural memory, French-language literature, intercontextuality.*

У сучасному мовознавстві художній текст розглядається не лише як естетичний продукт мовленнєвої діяльності, а як складний семіотичний простір, у межах якого відбувається репрезентація, трансляція та переосмислення культурного коду. Проблема концептуалізації культурного коду в художньому тексті пов'язана з необхідністю з'ясування механізмів, через які національно-специфічні цінності, архетипи, символи та ментальні моделі фіксуються й інтерпретуються мовними засобами. Актуальним залишається питання співвідношення концепту, картини світу та культурного коду як структурних складників художнього простору тексту.

Проблематика концептуалізації культури в мові та тексті активно розробляється у працях С. Бернацької, Д. Боклах, Я. Бойко, Л. Загородньої, К. Зекани, М. Пілаш, А. Полторацької, О. Похилюк, С. Романчук, Т. Суран, М. Савицької [2–5, 8–12] та інших дослідників. У їхніх працях концепт осмислюється як «згусток культури» у свідомості людини, а концептосфера – як система ментальних утворень, що акумулює культурний досвід народу. У межах антропоцентричної парадигми художній текст інтерпретується як форма кодування культурно значущої інформації, що реалізується через ключові знаки та символічні структури.

Актуальність дослідження зумовлена зростанням інтересу до проблем культурної ідентичності, мовної репрезентації національної ментальності та функціонування культурного коду в тексті. Аналіз художнього тексту як простору концептуалізації культурного коду дозволяє виявити механізми формування ціннісних домінант, що визначають світоглядну позицію автора й забезпечують міжкультурну комунікацію.

Метою статті є обґрунтування художнього тексту як простору концептуалізації культурного коду та виявлення мовних і концептуальних засобів його репрезентації.

Об'єкт дослідження – художній текст як культурно-естетичний феномен.

Предмет дослідження – концептуальні механізми репрезентації культурного коду в художньому тексті (ключові знаки, концепти, символічні структури).

Наукова новизна полягає у розгляді художнього тексту як цілісного простору концептуалізації культурного коду, де концепти постають не лише як ментальні одиниці, а як носії культурної пам'яті, цінностей і національної ментальності.

Матеріалом дослідження слугують теоретичні праці з когнітивної лінгвістики, лінгвокультурології та текстології, а також художні тексти франкомовних авторів-лауреатів Гонкурівської премії останніх років як репрезентанти культурного досвіду.

Методами дослідження слугували: концептуальний аналіз, контекстуально-інтерпретаційний метод, описовий метод, елементи семантичного та лінгвокультурологічного аналізу.

У сучасній гуманітарній науці культурний код розглядається як система знаків і смислів, що формують національну картину світу та забезпечують спадкоємність культурної традиції. Дослідники наголошують, що мова є основним механізмом збереження й передачі культурного досвіду.

Концепт у цьому контексті виступає базовою одиницею культурного коду, основною клітиною культури в ментальному світі людини. Концептосфера розглядається як середовище акумуляції культурної пам'яті.

Художній текст, у свою чергу, трактується як особливий тип дискурсу, в якому культурний код зазнає індивідуально-авторської трансформації. Через систему ключових знаків і символів текст формує власну художню картину світу, що водночас відображає національну традицію й авторське світобачення.

Художній текст функціонує як багаторівнева система, у якій взаємодіють мовний, концептуальний і культурний рівні. У ньому відбувається інтеграція індивідуального досвіду автора з колективною культурною пам'яттю. Таким чином, текст постає простором, де культурний код не лише відтворюється, а й інтерпретується.

Концепти в художньому тексті виконують роль смислових центрів, у яких концентруються культурні значення. Вони можуть репрезентувати архетипні образи, національні символи, морально-етичні цінності. Через вербалізацію концептів здійснюється кодування культурної інформації.

(Актуальні питання лінгвокультурології [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Художній текст як простір концептуалізації культурного коду (Українською) [Khudozhnii tekst yak prostir kontseptualizatsii kulturnoho kodu]

© Мironova H. B. [Myronova N. V.], natalia.myronova@knu.edu.ua

Ключові знаки (слова, словосполучення, образи), що характеризуються високою частотністю та смисловою насиченістю, виступають вербальними маркерами культурного коду. Вони формують концептосферу тексту та забезпечують його ідейну цілісність.

Концептосфера художнього тексту має ієрархічну структуру: ядро становлять базові культурно значущі концепти, периферію – індивідуально-авторські смислові модифікації.

Задля ілюстрації культурного коду розглянемо декілька художніх текстів – лауреатів Гонкурівської премії ХХІ століття.

У центрі твору Лорана Мовіньє «Порожній будинок» (2025) – родинна сага, що простягається через кілька поколінь, пов'язана з історіями жінок родини та змінами у французькому суспільстві від кінця ХІХ століття до післявоєнних років. Через сімейні архіви, фотографії, символи (як-от медаль Легіону честі) автор реконструює особисті й колективні спогади та травми, створюючи мультикультурну й мультикодову художню картину світу. У творі особливо помітно, як символи пам'яті стають ключовими концептами, що репрезентують культурні цінності, історичну спадщину та ментальні моделі (війна, честь, пам'ять, родинна репутація) – усе це можна розглядати як репрезентацію культурного коду в тексті.

Провідним культурним концептом роману є «порожній дім» – не просто локальний образ, а метафора втрат, історичного розбиття, зникнення пам'яті й соціального падіння, що відтворює французьку ментальність ХХ століття в контексті сімейної історії.

«En 1976, mon père a rouvert la maison qu'il avait reçue de sa mère, restée fermée pendant vingt ans. À l'intérieur : un piano, une commode au marbre ébréché, une Légion d'honneur, des photographies sur lesquelles un visage a été découpé aux ciseaux. Une maison peuplée de récits ... J'ai tenté de les ramener à la lumière pour comprendre ce qui a pu être leur histoire, et son ombre portée sur la nôtre.» [15].

Цей фрагмент підтверджує, що будинок виступає культурним кодом пам'яті, стаючи сховищем історій і слідів поколінь, де об'єкти – фотографії, медалі – служать фізичними маркерами минулого, а прагнення «повернути до світла» забуті історії підкреслює роль історії в особистих наративах. Образ порожнього будинку символізує не тільки фізичний простір, а пустоту, спадок і

мовчання, які передаються поколінням. Паралельно у творі виокремлюється досвід жінок, які пережили дві світові війни й насильство чоловіків.

Отже, культурний код у романі Мовінье полягає у співвіднесенні особистої пам'яті родини та колективної пам'яті історії, де мовчання, фізичні сліди та травматичний досвід стають «символічними маркерами» пам'яті та культурного спадку.

Роман Камеля Дауда «Гурії», що отримав Гонкурівську премію 2024 року, розгортає історію жінки Аубе, яка пережила травматичне насильство під час алжирської громадянської війни 1990-х – початку 2000-х. Через призму її свідомості та мовлення автор досліджує теми мовчання, травми, жіночої ідентичності та свободи в культурному контексті Алжиру. Цей текст – приклад того, як художній твір може вербалізувати національні процеси та історичні конфлікти через індивідуальний досвід героя, що стає концептом «посттравматичного голосу» та «повернення мови». Провідним культурним концептом роману є «мовчання» і «голос» як культурно насичені маркери національної пам'яті та розуміння того, як суспільства осмислюють насильство.

«*Je garde un sourire permanent et je suis muette ...*» [13]. Цей фрагмент описує головну героїню, що носить на собі тіло як текст травми, символізує долю жінок у контексті війни і мовчання, яка ледве говорить, і тим самим підкреслює репресію голосу й тіла в культурному дискурсі.

Навіть назва твору – Гурії (райські дівичі в ісламській уяві) – трансформується. Це не про райський післясвіт, а про жінок тут і зараз. Отже, «Гурії» – реалістичний переворот культурного міфу.

«*Aube ... peut la raconter qu'à la fille qu'elle porte dans son ventre*» [13] маніфестує жіночу мову як політичний жест. Героїня прагне розказати свою історію дитині, яку носить, що стає культурним кодом передачі пам'яті та пережитого всупереч мовчання: опис сюжету.

Отже, культурний код у «Гуріях» полягає у співвідношенні тілесної травми та колективної травми історії – тіло жінки стає символом мовчання держави, примусу забуття і водночас потужною формою пам'яті та опору, що перетинає традиційні культурні і гендерні дискурси.

Роман Мохамеда Мбугар Сарра «Найпотаємніший спогад людей», що отримав Гонкурівську премію 2021 р., є епіцентром роздумів про африканську ідентичність, колоніальну спадщину й літературну пам'ять. Автор у тексті

(Актуальні питання лінгвокультурології [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Художній текст як простір концептуалізації культурного коду (Українською) [Khudozhnii tekst yak prostir kontseptualizatsii kulturnoho kodu]

© Миронова Н. В. [Myronova N. V.], natalia.myronova@knu.edu.ua

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

створює рамкову історію про письменника, що шукає зниклий роман іншого автора, і це стає приводом для роздумів про культурні архіви, пам'ять та мовні структури, що формують африкансько-франкомовну картину світу. Цей художній текст ілюструє, як через концепти «пам'ять», «забуття» і «літературна спадщина» культуру можна розгортати як семіотичний простір. Провідним культурним концептом роману є «секретна пам'ять» як метафора культурного коду, що тримає у собі колективні травми й спогади, які текст відкриває через мовні символи.

«*Peut-être que ce que nous recherchons tous, mon cher Journal, ce n'est pas la vérité comme révélation, mais plutôt la vérité comme possibilité ...*» [16]. Ця цитата репрезентує культурний концепт «пошуку істини», який у романі постає не як фіксована істина / реальність, а як можливість у межах культурного досвіду та пам'яті. Істина тут – це не тільки документальна правда, а її переживання через пам'ять, письмові записи, літературну творчість і колективну історію. Автор критично працює з ідеями історичної пам'яті, деколонізації літератури та взаємодії Африки й Європи, змальовуючи письменницьку спільноту як простір культурного знання й пам'яті.

«*Devenir adulte est toujours une infidélité qu'on fait à nos tendres années ...*» [16]. Ця мовна структура розкриває концепт «зради дитинства» як народження ностальгії – важливий культурний символ, пов'язаний із колективною пам'яттю та пошуком себе між двома культурами (африканською й французькою). Тут культура описується не через події, а через емоції, які породжують спогади й зміни у свідомості людини.

«*... L'écriture et la vie sont liées et inaliénables ...*» [16]. Цей образ окреслює ключовий концепт «зв'язку письма та життя» – література представлена як спосіб усвідомлення життя, пам'яті й колективної спадщини. У романі цей концепт формується через змішування форматів (щоденники, уривки, записи), що ілюструє не лише сюжетну перебудову, а й культурну свідомість героя, для якого мовлення стає культурним кодом буття.

Отже, в романі Сарра література постає як спосіб доторкнутися до пам'яті, підкреслюючи, що колективні й особисті травми, пам'ять про минуле й культурна ідентичність – це конструкції, які формуються саме в мовленні, у тексті та міжслів'ї.

П'єр Леметр, лауреат 2013 року, у своєму романі «До побачення там, на горі» розповідає про Францію після Першої світової війни – соціальні зміни, військові травми, бюрократичну корупцію й досвід ветеранів. Тут художній текст використовує реконструкцію історичного періоду як культурний код міжвоєнної Франції, де «втрата ідентичності» та «пошук справедливості» стають концептами, через які вербалізується досвід цілого покоління. Провідним культурним концептом роману «післявоєнний світ» як система символів і значень, що формують національну пам'ять і колективну ідентичність у французькій культурі XX століття.

«*Ceux qui pensaient que cette guerre se terminerait rapidement sont tous morts. De la guerre, bien sûr.*» [16]. Це – одна з ключових цитат твору, що формує історичний концепт «реальність війни» як культурно-ментальної домінанти Франції після Першої світової. Цей образ одразу представляє культурний код покоління, яке сприймало початок війни як минулий епізод, і яке було зруйновано масштабом конфлікту.

«*Le pays tout entier était saisi d'une fureur commémorative ...*» [16]. Цей приклад підкреслює культурний концепт «пам'яті про війну» у французькій культурі після 1918 року: суспільство буквально одержиме ідеєю вшанування померлих, але часто ігнорує живих ветеранів, що є фундаментальним культурним конфліктом. Таким чином, роман демонструє, як війна перетворюється в колективну травму та символ культурної пам'яті, і через гумор, іронію й трагічні сюжети формує наратив післявоєнної Франції, де культурний код переживань ветеранів й суспільної пам'яті впливає на мовлення героїв.

Ці романи – яскраві приклади того, як художній текст репрезентує національний культурний код через символи, архетипи й концепти, що відображають історичну пам'ять, травму, соціокультурні трансформації та ціннісні домінанти. Через героїв, символи та наративні стратегії вони демонструють, як концептуалізація культурного коду створює унікальну художню картину світу, що резонує із загальнонаціональним досвідом.

У кожному з прикладів художній текст не лише описує сюжетну послідовність, а й через метафори та мовні конструкції передає ментальні моделі, формує ключові концепти, які відіграють роль маркерів культурного коду: істина як можливість у Сарра, війна як нова реальність, трансформація пам'яті в культурну спадщину у Леметра; робить ці концепти доступними для

(Актуальні питання лінгвокультурології [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Художній текст як простір концептуалізації культурного коду (Українською) [Khudozhnii tekst yak prostir kontseptualizatsii kulturnoho kodu]

© Миронова Н. В. [Myronova N. V.], natalia.myronova@knu.edu.ua

«читача як ментального простору», де відбувається взаємодія між текстом і читацькою ідентичністю.

У результаті дослідження встановлено, що художній текст є простором взаємодії мовного й культурного кодів, концепти виконують функцію акумуляції та трансляції культурних смислів, ключові знаки забезпечують вербалізацію культурного коду та його інтерпретацію, а індивідуально-авторська картина світу формується на основі національної концептосфери, але має власні аксіологічні акценти.

Отже, художній текст можна розглядати як динамічний простір концептуалізації культурного коду, де відбувається осмислення культурної спадщини та створення нових смислових структур. Художній текст є ефективним механізмом репрезентації та трансформації культурного коду. Концепт виступає основною ментальною одиницею, через яку реалізується культурна інформація. Концептосфера тексту відображає взаємодію національної та індивідуально-авторської картин світу. Аналіз ключових знаків дозволяє реконструювати систему культурних цінностей, закладених у тексті. Аналізовані уривки – не просто художні фрагменти, а молекули культурного коду у тексті, які допомагають показати, як у художньому тексті саме мовний рівень стає носієм культурних смислів і концептів, та як вони формують уявлення про світ і націю через структуру мовлення, стиль і символи. Через них читач отримує доступ до колективної пам'яті й історичної травми; ідентичності, що конструюється між мовою й культурою; концептуальних маркерів на кшталт *істини, пам'яті, літературної спадщини*.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у порівняльному аналізі культурних кодів у художніх текстах різних національних традицій; вивченні трансформації культурного коду в перекладі; дослідженні рецептивного аспекту інтерпретації культурних концептів; застосуванні цифрових корпусних методів для аналізу концептосфери текстів.

Комплексний підхід до вивчення художнього тексту як простору концептуалізації культурного коду сприятиме глибшому розумінню механізмів мовної репрезентації культури та національної ідентичності.

Література:

1. Abdelouahed, H. (2023). La plus secrète mémoire des hommes de Mohammed Mbougar Sarr. Apories et paradoxes. *Multilinguales*, 19. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.9719>.

2. Boiko, Ya. (2024). Methodology of Cognitive-Discursive Modelling of Literary Translation (Case Study of Ukrainian Retranslations of W. Shakespeare's Tragedies of the 19th–21st Centuries). *Alfred Nobel University Journal of Philology*, vol. 1, issue 27, pp. 276–299. <https://doi.org/10.32342/2523-4463-2024-1-27-19>
3. Demetska, V., Kuzenko, H., Baniias, N., Nad-Kolozhvari, E., & Lizak, K. (2025). Psycholinguistic and Cognitive Dimensions of Poetic Translation. *Forum for Linguistic Studies*, 7(12), 1277–1289. <https://doi.org/10.30564/fls.v7i12.12345>
4. Gibbs, Jr., & Matlock, T. (2008). Metaphor, Imagination, and Simulation: Psycholinguistic Approaches. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, 161–176. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816802.009>
5. Kozachyshyna, O., Myronova, N., Zhornokui, U., Slyvka, L., Shahala, L., & Marchenko, T. (2025). Exploring Intertextuality and Translation Regarding Cognitive and Neurolinguistic Aspects: An E-Learning Perspective. *BRAIN. Broad Research In Artificial Intelligence and Neuroscience*, 16(2), 106–119. doi:<http://dx.doi.org/10.70594/brain/16.2/8>
6. Myronova, N. (2023). La langue française comme code symbolique de la communication culturelle. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*, 62(1), 102–104. <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2023.62.1.24>
7. Миронова, Н. В. (2025). Відбір культурних кодів у художніх текстах: методи та підходи. Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики, 47, 182–186. <https://doi.org/10.17721/2663-6530.2025.47.16>
8. Myronova, N., Levchenko, T., Namachynska, H., Herman, L., Tkachivska, M., & Artemova, Y. (2022). Language as a Symbolic Culture Code. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(4 Sup.1), 353–368. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.4Sup1/677>
9. Myronova, N., Poltoratska, A., Romanchuk, S., Bernatska, S., Boklakh, D. (2023). Linguo-cognitive Analysis of a Literary Text Linguistic Means of Expression of Concepts and Images. *Conhecimento & Diversidade*, 15(40), 304–321. https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/11253
10. Похилиук, О. М. (2025). Поетичний текст як об'єкт когнітивно-лінгвістичного аналізу. *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»*, (2), 21–29. <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2025.2.3>
11. Romanchuk, S., Zekany, K., Pilash, M., Suran, T., & Savitskaya, M. (2024). Cognitive Linguistics: Disclosure of Cognitive Processes in Language Perception from an Analytical Perspective. *Forum for Linguistic Studies*, 6(3), 158–170. <https://doi.org/10.30564/fls.v6i3.6602>
12. Zahorodnia, L. (2024). Translator's Cognitive Style as a Factor that Determines Translation Strategies in the Target Text (Based on Ukrainian Translations of “Pygmalion” by Bernard Shaw). *Linguistic and Conceptual Worldviews*, 2(76), 41–54. <https://doi.org/10.17721/2520-6397.2024.2.03>

Джерельна база дослідження:

13. Daoud, K. (2024). *Houris*. Les Éditions Gallimard.
14. Lemaitre, P. (2013). *Au revoir là-haut*. Albin Michel.
15. Mauvignier, L. (2025). *La maison vide*. Les Éditions de minuit.
16. Sarr, M. M. (2021). *La plus secrète mémoire des hommes*. Philippe Rey.

(Актуальні питання лінгвокультурології [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])
 Художній текст як простір концептуалізації культурного коду (Українською) [Khudozhnii tekst yak prostir
 kontseptualizatsii kulturnoho kodu]

© Миронова Н. В. [Myronova N. V.], natalia.myronova@knu.edu.ua

References:

1. Abdelouahed, H. (2023). La plus secrète mémoire des hommes de Mohammed Mbougar Sarr. Apories et paradoxes. *Multilinguales*, 19. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.9719>.
2. Boiko, Ya. (2024). Methodology of Cognitive-Discursive Modelling of Literary Translation (Case Study of Ukrainian Retranslations of W. Shakespeare's Tragedies of the 19th–21st Centuries). *Alfred Nobel University Journal of Philology*, vol. 1, issue 27, pp. 276–299. <https://doi.org/10.32342/2523-4463-2024-1-27-19>
3. Daoud, K. (2024). *Houris*. Les Éditions Gallimard.
4. Demetska, V., Kuzenko, H., Baniias, N., Nad-Kolozhvari, E., & Lizak, K. (2025). Psycholinguistic and Cognitive Dimensions of Poetic Translation. *Forum for Linguistic Studies*, 7(12), 1277–1289. <https://doi.org/10.30564/fls.v7i12.12345>
5. Gibbs, Jr., & Matlock, T. (2008). Metaphor, Imagination, and Simulation: Psycholinguistic Approaches. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, 161–176. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816802.009>
6. Kozachyshyna, O., Myronova, N., Zhornokui, U., Slyvka, L., Shahala, L., & Marchenko, T. (2025). Exploring Intertextuality and Translation Regarding Cognitive and Neurolinguistic Aspects: An E-Learning Perspective. *BRAIN. Broad Research In Artificial Intelligence And Neuroscience*, 16(2), 106–119. doi:<http://dx.doi.org/10.70594/brain/16.2/8>
7. Lemaitre, P. (2013). *Au revoir là-haut*. Albin Michel.
8. Mauvignier, L. (2025). *La maison vide*. Les Éditions de minuit.
9. Myronova, N. (2023). La langue française comme code symbolique de la communication culturelle. [The French Language as a Symbolic Code of Cultural Communication]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriiia «Filolohiia»*, 62(1), 102–104. <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2023.62.1.24>
10. Myronova, N. (2025). Vidbir kulturnykh kodiv u khudozhnikh tekstakh: metody ta pidkhody. [Selection of Cultural Codes in Artistic Texts: Methods and Approaches]. *Problemy semantyky, prahmatyky ta kohnityvnoi linhvistyky*, 47, 182–186. <https://doi.org/10.17721/2663-6530.2025.47.16>
11. Myronova, N., Levchenko, T., Namachynska, H., Herman, L., Tkachivska, M., & Artemova, Y. (2022). Language as a Symbolic Culture Code. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(4 Sup.1), 353–368. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.4Sup1/677>
12. Myronova, N., Poltoratska, A., Romanchuk, S., Bernatska, S., Boklakh, D. (2023). Linguo-cognitive Analysis of a Literary Text Linguistic Means of Expression of Concepts and Images. *Conhecimento & Diversidade*, 15(40), 304–321 https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/11253
13. Pohiliuk, O. M. (2025). Poetichniy tekst yak ob'iekt kohnityvno-linhvistychnogo analizu [Poetic Text as an Object of Cognitive-Linguistic Analysis]. *Akademichni studii. Seriiia 'Humanitarni nauky'*, 2, 21–29. <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2025.2.3>.
14. Romanchuk, S., Zekany, K., Pilash, M., Suran, T., & Savitskaya, M. (2024). Cognitive Linguistics: Disclosure of Cognitive Processes in Language Perception from an Analytical Perspective. *Forum for Linguistic Studies*, 6(3), 158–170. <https://doi.org/10.30564/fls.v6i3.6602>
15. Sarr, M. M. (2021). *La plus secrète mémoire des hommes*. Philippe Rey.
16. Zahorodnia, L. (2024). Translator's Cognitive Style as a Factor that Determines Translation Strategies in the Target Text (Based on Ukrainian Translations of “Pygmalion” by Bernard Shaw. *Linguistic and Conceptual Worldviews*, 2(76), 41–54. <https://doi.org/10.17721/2520-6397.2024.2.03>

(Current issues in linguocultural studies [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

The Literary Text as a Space of Cultural Code Conceptualization (in Ukrainian) [Khudozhnii tekst yak prostir kontseptualizatsii kulturnoho kodu]© Myronova N. V. [Myronova N. V.], natalia.myronova@knu.edu.ua

УДК 811.133.1.81

Стаття надійшла до редакції [Article received] – 16.10.2025 р.

Перевірено на плагіат [Checked for plagiarism] – 17.10.2025 р.

Оригінальність тексту [The originality of the text] – 99,8 %

Прорецензовано [Peer-reviewed] – 17.12.2025 р.

Рекомендовано до друку [Recommended for publication] – 05.01.2026 р.

<http://doi.org/10.17721/2663-6530.2026.49.63-80>

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ: ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ І ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНИЙ АСПЕКТИ

Ірина Вікторівна Смушинська (м. Київ, Україна)

valerijs@ukr.net

[ORCID: 0000-0003-4980-7860](https://orcid.org/0000-0003-4980-7860)

доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри
теорії та практики перекладу романських мов імені Миколи Зерова
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Національна академія СБ України
(Міністерство освіти і науки України)
01601, м. Київ, бульвар Тараса Шевченка, 14

Дослідження присвячено особливостям сучасної французької фразеології. Особлива увага приділяється лінгвокультурному і лінгвостилістичному аспектам. З'ясовано, що значна кількість виразів, крім інтернаціональних виразів класичного типу і виразів з прозорою «внутрішньою формою», мають інтертекстуальну основу, національний характер і створюють проблеми інтерпретації. Певна частина має слово-ідентифікатор, розмовний синонім, що передають той самий смисл, але конотації є відмінними.

Доведено, що важливими для французької лінгвокультури є концепти Art de vivre, Art de la table, Vin, на яких базується значна кількість фразеологічних одиниць. Для французів особливої цінності набули універсальні концепти, такі як концепт Краси, Здоров'я, Свободи тощо. Ключовими словами, через які вербалізуються ціннісні концепти, виступають Feu, Eau, Sœur, Ame тощо.

(Актуальні питання лінгвокультурології [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Особливості сучасної французької фразеології: лінгвокультурний і лінгвостилістичний аспекти (Українською)

[Osoblyvosti suchasnoi frantsuzkoi frazeolohii: linhvokulturnyi i linhvostylistychnyi aspekty]

© Смушинська І. В. [Smushchynska I. V.], valerijs@ukr.net

Існує велика кількість стереотипів, що асоціюються з назвами тварин, перш за все такими як Chien, Bœuf, Ane й іншими.

Щодо лінгвостилістичних і структурно-функціональних особливостей, можна назвати особливі конструкції з презентативами, конструкції-повтори, заперечні, плеонастичні тощо, які акцентують увагу і підсилюють ідею. Акцентується увага на існуванні синонімічних форм і виразів, зокрема перифрастичних. Яскравість образу, експресивність виразу визначає фразеологізм як сильний художній засіб. Багато французьких виразів є авторськими, які пізніше інтернаціоналізувалися.

Особливістю французької фразеології є наявність у більшості виразів архаїчних синтаксичних конструкцій і лексичних архаїзмів. Численні вирази мали варіантні форми, які з часом зникли з вжитку. Сучасні медіа і художні контексти дозволяють порушення структури фразеологізму.

Ключові слова: фразеологія, французька мова, лінгвокультурологія, концепт, «внутрішня форма», лінгвостилістичний аналіз, інтернаціоналізм.

FEATURES OF MODERN FRENCH PHRASEOLOGY: LINGUOCULTURAL AND LINGUISTICAL ASPECTS

Iryna V. Smushchynska (Kyiv, Ukraine)

valerijs@ukr.net

[ORCID: 0000-0003-4980-7860](https://orcid.org/0000-0003-4980-7860)

Doctor of Philological Sciences, Professor, Head at Department of
Theory and Practice of Romance Language Translation by Mykola Zerov
Taras Shevchenko National University of Kyiv,
National Academy of the Security Service of Ukraine
(Ministry of Education and Science of Ukraine)
14 Taras Shevchenko Blvd., Kyiv, Ukraine, 01601

The study is devoted to the peculiarities of modern French phraseology. Special attention is paid to linguistic cultural and linguistic stylistic aspects. It was found that a significant number of expressions, in addition to international expressions of the classical type and expressions with a transparent "internal form", have an intertextual

(Current issues in linguocultural studies [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Features of Modern French Phraseology: Linguocultural and Linguistical Aspects (in Ukrainian) [Osoblyvosti suchasnoi frantsuzkoi frazeologii: lnhvokulturnyi i lnhvostylistychnyi aspekty]

© Smushchynska I. V. [Smushchynska I. V.], valerijs@ukr.net

basis, a national character and create problems of interpretation. A certain part has an identifier word, a colloquial synonym that conveys the same meaning, but the connotations are different.

It has been proven that the concepts of *Art de vivre*, *Art de la table*, and *Vin*, on which a significant number of phraseological units are based, are important for French linguistic culture. Universal concepts, such as the concept of *Beauty*, *Health*, *Freedom*, etc., have acquired special value for the French. Key words through which value concepts are verbalized are *Feu*, *Eau*, *Cœur*, *Ame*, etc. There are a large number of stereotypes associated with the names of animals, primarily such as *Chien*, *Bœuf*, *Ane* and others.

As for linguistic-stylistic and structural-functional features, one can name special constructions with presentatives, constructions-repetitions, negative, pleonastic, etc., which emphasize attention and strengthen the idea. Emphasis is placed on the existence of synonymous forms and expressions, in particular periphrastic ones. The brightness of the image, the expressiveness of the expression defines phraseology as a strong artistic tool. Many French expressions are original, which were later internationalized.

A feature of French phraseology is the presence of archaic syntactic constructions and lexical archaisms in most expressions. Numerous expressions had variant forms that eventually fell out of use. Modern media and artistic contexts allow violation of the structure of phraseology.

Key words: phraseology, French language, linguistic cultural studies, concept, "internal form", linguistic stylistic analysis, internationalism.

Вступ. Як відомо, під **фразеологією** розуміють сукупність фразеологічних одиниць певної мови [див., наприклад: 8, с. 643], що мають свої семантичні, структурні, семіотичні, функціональні, комунікативні, стилістичні, прагматичні, лінгвокультурні особливості [див., наприклад: 10; 11], відрізняються стійкістю, відтворюваністю, культурною маркованістю і які повинна вивчати спеціальна лінгвістична дисципліна - фразеологія. Сукупність фразеологічних одиниць мови формує **фразеологічну систему мови**, що включає різні за своїми ознаками одиниці і характеризується певними закономірностями розвитку, але перш за все сталістю. Важливість фразеологізмів пояснюється, як правило, тим, що вони виникають на основі образів, якими мислить людина, вони передаються від

(Актуальні питання лінгвокультурології [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Особливості сучасної французької фразеології: лінгвокультурний і лінгвостилістичний аспекти (Українською)
[Osoblyvosti suchasnoi frantsuzkoi frazeolohii: linhvokulturnyi i linhvostylistychnyi aspekty]

© Смушинська І. В. [Smushchynska I. V.], valerij@ukr.net

покоління до покоління, відтворюються в мовленні вже в «готовому» вигляді і, відповідно, *віддзеркалюють світобачення певного народу*.

Вважається, що сам термін *phraséologie* виник у XVIII столітті [18, р. 20]. Серйозні словники французької фразеології, в яких увага приділялася вивченню етимології виразів, почали з'являтися у Франції у XIX столітті, зокрема П. Ларусс і Е. Літрє відводять фразеології значне місце у своїх працях [див., наприклад: 20]. Але наукові, теоретичні основи вивчення фразеології заклали *Шарль Баллі* у своїй «*Французькій стилістиці*» (1909), обґрунтовуючи необхідність її виділення в окрему галузь; він же розробив і одну з перших класифікацій, саме його називають «батьком фразеології» [18, р. 22].

Шарль Баллі запропонував і назву основної одиниці – *locution phraséologique* (а не *фразеологізм*!), що активно використовується і у наш час. Однак дискусії щодо терміну тривають у французькій філології і досі – *idiome, gallicisme, phrasème, idiotisme* (останньому надають перевагу Ж.-П. Віне і Ж. Дарбельне [24, р. 39]), як і тривають дискусії щодо «вузького» чи «широкого» розуміння фразеології з включенням / не включенням до її складу порівнянь, різного роду паремій, прислів'їв, приказок, афоризмів тощо. Для французької мови це питання особливо важливе, оскільки, як зазначав А. Доза [14], французька середньовічна література, бідна на образи, почалася з порівнянь, метафори розвинулись набагато пізніше. Середні віки у Франції характеризуються «пануванням» саме пареміології, що пояснюється насамперед їхньою *дидактичною функцією*. У цей період з'являються і численні збірки прислів'їв чи афоризмів, такі як, наприклад, «*Proverbes au Vilain*» (~ 1175 рік), де вже фігурують: *Qui langue a à Rome va ; Rome ne fut pas faite toute en un jour ; A bon chat bon rat, etc.* Отже, історія становлення французької фразеології тісно пов'язана з історією пареміології, яка є її невід'ємною частиною.

Однією з основних характеристик фразеологізмів, на думку Ш. Баллі («*Traité de stylistique française*», 1909), є наявність однослівного синоніма типу: *prêter la main = aider, faire son chemin = réussir, battre en retraite = se retirer, faire fortune = s'enrichir, etc.* Можливість зведення значення фразеологізму до одного слова він називав *ідентифікацією* (один з провідних термінів щодо визначення значення стилістичних фактів у його теорії). Але, як свідчить не тільки французький матеріал, така ознака не охоплює увесь корпус фразеологізмів і не може виступати їх провідною характеристикою (на думку інших дослідників

(Current issues in linguocultural studies [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Features of Modern French Phraseology: Linguocultural and Linguistical Aspects (in Ukrainian) [Osoblyvosti suchasnoi frantsuzkoï frazeolohii: linhvokulturnyi i linhvostylistychnyi aspekty]

© Smushchynska I. V. [Smushchynska I. V.], valerijs@ukr.net

(А. Назарян), лише 12,5 % французьких фразеологізмів мають слово-ідентифікатор [цит. за: 9, с. 293]).

У ХХ столітті підходи до вивчення мовних явищ кардинально змінюються, вони починають досліджуватися у тісному зв'язку зі *світоглядом і культурою певного народу*. Вибудовується нова «культурологічна парадигма» з дослідженням «культурно детермінованих мовних феноменів», «*етнічної ментальності*» як способу національного сприйняття, осмислення і оцінювання реальної дійсності [2, с. 1–2]. І перше, на що звертають увагу дослідники фразеології, це її *національний характер*. Мовне потрактування певних явищ тісно пов'язано з соціальним світом носіїв мови, їхньою психологією, розумово-оцінною діяльністю, аксіологічною картиною світу, історією народу, географією країни, зокрема сусідством з іншими країнами тощо. Порівняємо у французів:

faire Charlemagne, du temps quand la reine Berthe filait, au temps du roi Dagobert, répondre en Normand, le mot de Cambronne, vérité de La Palice, perfide Albion, il vient de la Rochelle, forêt de Bondy, le quart d'heure de Rabelais, Paris n'a pas été fait en un jour, chercher une querelle d'Allemand, à la mode de Bretagne, au diable Vauvert, conduite de Grenoble, échappé de Charenton, etc.,

де фразеологічні вирази відбивають певні історичні події, пов'язані з іменами відомих людей, топонімами, етнонімами тощо. Так, наприклад, у відомій алегоричній поемі «Роман про Троянду» («*Roman de la Rose*», XIII s.) вже зустрічається старий вираз *châteaux en Espagne* [15, р. 173], який продовжує жити і у наш час; він спирається на середньовічні уявлення французів про Іспанію як про країну, де можна швидко розбагатіти, пережити надзвичайні пригоди. Тобто колективні уявлення і стереотипи вербалізуються у традиційних формах народної культури, зберігаючи у їх складі історичні номінації, «національну пам'ять», наділяючи їх новим «метафоричним» змістом, часто із втратою «внутрішньої форми» виразу (зрозуміло, тут не йдеться про «термінологічні» чи «необразні» за своїм походженням вирази типу *bel et bien, peu ou prou, au fur et à mesure* тощо). Так, *faire Charlemagne* – зробити як Карл Великий означає «вигравши, вийти з гри».

Отже, *об'єктом дослідження* у цій статті стали особливості французьких фразеологізмів, як лінгвокультурного, так і стилістичного, функціонального характеру. Фразеологізми, які мають давню історію, часто непрозору «внутрішню форму», але активно використовуються і у наш час, додаючи

(Актуальні питання лінгвокультурології [Aktual'ni pytannja lingvokulturologii'])

Особливості сучасної французької фразеології: лінгвокультурний і лінгвостилістичний аспекти (Українською)
[Osoblyvosti suchasnoi frantsuzkoi frazeologii: lnhvokulturnyi i lnhvostylistychnyi aspekty]

© Смушинська І. В. [Smushchynska I. V.], valerijs@ukr.net

експресивності і додаткових конотацій сучасним медіа і художнім текстам. Матеріалом дослідження слугували словники фразеологізмів, ідіом, паремій французької мови, а також твори французької художньої літератури. Дослідження проводилося із застосуванням комплексної методики, що її вимагала специфіка об'єкту опису: поруч із традиційними описовим, етимологічним, зіставним аналізом, використовувався лінгвостилістичний, інтерпретаційний, компонентний аналіз словникових дефініцій тощо. Актуальність зумовлена необхідністю більш прискіпливого аналізу сучасного французького фразеологічного корпусу щодо його лінгвокультурних і стилістико-функціональних особливостей.

Основний зміст.

Отже, «ключові слова культури» відображають особливості національного характеру і сприйняття світу, вони мають «ключовий» характер для духовності певного лінгвокультурного ареалу [2, с. 17], і одним з принципів їх «об'єктивації» є *принцип поширеності в межах фразеологічних одиниць*. З плином часу значущість тих чи інших концептів як культурогенних факторів може змінюватися, їхній вплив на світогляд етнічного колективу стає менш вираженим і поступається місцем іншим поняттєвим феноменам, як, наприклад, *лихо* вже не детермінує українську ментальність, однак продовжує впливати на її формування [2, с. 21].

Так, одним із найважливіших концептів у французькій лінгвокультурі є концепт «*art de vivre*», так зване «мистецтво жити по-французьки», отримувати задоволення у всіх його проявах, насолоджуватися кожною миттю, знаходити відчуття гармонії, естетики, що часто виражається через концепт «*art de la table*» [5]. Багато французьких виразів пов'язано з темою «кухні», «їжі», «напоїв»: *faire le trou normand* (= *boire un verre de calvados au milieu du repas*); *faire un canard* (= *tremper un morceau de sucre dans une liqueur ou un café*); *sabler le champagne* (= *boire du champagne pour fêter un événement heureux*); *table sans sel, bouche sans salive, etc.* [17; 3],

або з використанням «кухонної» лексики для передачі іншого метафоричного змісту: *c'est la cerise sur le gâteau, tarte à la crème, c'est pas de la tarte, c'est pas du gâteau, ne pas y aller avec le dos de la cuillère, vivre comme un coq en pâte, tant de bruit pour une omelette, être soupe au lait, etc.*

(Current issues in linguocultural studies [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Features of Modern French Phraseology: Linguocultural and Linguistical Aspects (in Ukrainian) [Osoblyvosti suchasnoi frantsuzkoi frazeolohii: linhvokulturnyi i linhvostylistychnyi aspekty]

© Smushchynska I. V. [Smushchynska I. V.], valerijs@ukr.net

Значне місце у французів займає й **енологічна складова**, дослідженню якої присвячена праця В. О. Іванченко [4], і концептосфера «вино», концепт «*art de boire le vin*». У французьких пареміях вино виступає образним засобом передачі життєвої мудрості, досвіду поколінь [4, с. 3]: *Le vin est tiré, il faut le boire ; Il faut tourner sept fois le vin dans sa bouche pour mieux le déguster ; Si vous cassez la bouteille vous n'y boirez plus ; Un bon verre de vin enlève un écu au médecin ; Vin versé n'est pas avalé ; Tant dure le vin, tant dure la fête.*

Образ вина співвідноситься з поняттями «традиції», «автентичності», «регіональності» [4, с. 4], навіть медичного засобу тощо. Але, що цікаво, як зазначає А. Рей [16, р. 914], з незрозумілих причин значна частина «винних» фразеологізмів, що активно використовувались у XV, XVI, XVII століттях, вийшла із вжитку. Це такі як *vin de lion, vin de truie, vin d'une oreille, avoir le vin en teste, aller au vin, etc.*

Не останнє місце належить «**сипу**»: *entre la poire et le fromage (= à la fin du repas), c'est plus fort que le roquefort ! (= c'est incroyable), laisser aller le chat au fromage, voir trouvé un fromage, etc.*

Достатньо велика кількість фразеологізмів побудована на такому важливому понятті для французів як «**sauce**» (французи завжди критикували англійську кухню, яка «не має поняття про соуси»): *allonger la sauce ; faire la sauce à qn ; mettre à toutes les sauces ; ne pas savoir à quelle sauce on sera mangé ; la sauce fait passer le poisson ; il n'est sauce que d'appétit ; sauce d'eau, goût de rien ; sauce tartare, etc.* [15; 3].

Звичайно, французька фразеологія базується і на **універсальних концептах культури**, таких як *Dieu, destin, vérité, conscience, gens, pain*, на **універсальних опозиціях**: *bien – mal, richesse – pauvreté, sage – sot, vérité – faux, le nôtre – l'étranger* : *Pauvreté n'est pas vice ; Va où tu veux, meurs où tu dois ; Nul n'est prophète en son pays ; Gagner son pain à la sueur de son front, Près de l'eau, loin du pain, etc.*

Але універсальні концепти по-різному емоційно переживаються представниками різних національностей, перетворюються на національно марковані [7, с. 14]. Тут йдеться і про своєрідне розуміння і переосмислення інших загальновідомих концептів, таких як *доля, воля, правда* тощо. Універсальні концепти отримують національно-специфічну маркованість, потрапляючи, наприклад, зі сфери ідеологічної чи релігійної до сфери

(Актуальні питання лінгвокультурології [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Особливості сучасної французької фразеології: лінгвокультурний і лінгвостилістичний аспекти (Українською)
[Osoblyvosti suchasnoi frantsuzkoi frazeologii: linhvokulturnyi i linhvostylistychnyi aspekty]© Смушчинська І. В. [Smushchynska I. V.], valerijs@ukr.net

повсякденно-побутового узусу [7, с. 29]. Так, наприклад, образ належної до духовенства людини переосмислюється в розмовній мові на п'яничку: *boire comme un chantre, comme un chanoine, comme un moine* [16, р. 163].

Для носіїв французької мови, на думку дослідників [6, с. 407], паремійно об'єктивованою ієрархією цінностей є: *здоров'я, краса, щастя, свобода, удоволення, уміння, честь, час, розум, уміння жити, знання, дружба, мовчання, слово, багатство*. Для французів особливістю їх ієрархії цінностей виступає особливе поцінування *краси* (витонченості, грації), при цьому це може виражатися у досить парадоксальній формі типу *la beauté du diable* – *принади молодості*. Хоча такі концепти як *здоров'я, щастя, розум, багатство* також виступають універсальними ціннісними домінантами [6, с. 362], іноді створюючи певні концептуальні опозиції: *Belle, bonne, riche et sage, c'est la femme d'un grand mariage ; Beau visage et cœur arrière ; Bonté fait valoir beauté ; Belle femme et beau jour trompent chacun à leur tour ; De la beauté, on n'en mange pas ; Santé passe richesse ; Il vaut mieux être léger de bourse que d'esprit ; Bien danse à qui la fortune chante ; Fortune aide aux vaillantes gens ; Fortune ne vient pas seule, etc.* [3].

Для француза важливими залишаються здобутки Великої французької революції – *Liberté, Egalité, Fraternité*, при цьому на концепті «*закону*» побудована достатня кількість фразеологізмів: *Nécessité fait loi ; N'avoir ni foi ni loi ; la Loi et les Prophètes ; Loi de la jungle ; Loi du talion ; Au nom de la loi ; Volonté de roi, n'a loi ; loi du silence, etc.* [16].

Ключовими словами для французької мови, на думку стилістів, виступають *l'eau, le feu, le vent, la tempête, le fleuve, le chêne*, через які і вербалізуються численні ціннісні концепти: *Feu qui brûle n'a pas besoin d'être soufflé ; Feu, argent, sagesse et santé, sont en prix hiver et été ; Le feu ne va point sans fumée ; Petite pluie abat grand vent ; Nager entre deux eaux ; Mettre de l'eau dans son vin ; Clair comme de l'eau de roche, etc.* [3].

Слова-концепти *душа* і *серце* метафорично переосмислюються в багатьох образах, зокрема, просторових (у глибині душі, з глибини душі - *du plus profond du cœur*), при цьому, що цікаво, там, де французька мова обирає одне слово, українська надає перевагу іншому: *un grand cœur* – *великодушна* людина, *rire de bon cœur* – *сміятися від душі*, *parler de cœur* – *поговорити по душам*, *aller au cœur* – *брати за душу*, *il a le cœur arraché* – *душа розривається тощо*.

Численні вирази побудовані на лексемах **esprit, face, yeux, tête, cause, grâce, mesure** тощо: *esprit de famille, face à face, jeter de la poudre aux yeux, perdre la tête, mettre en cause, demander grâce, prendre des mesures, etc.*

У ХХ столітті виникають нові вирази, побудовані на сучасній термінології типу: *Il vaut mieux l'avoir en **photo** qu'à table ; beau comme un **camion** ; blanc comme un **cachet d'aspirine**, c'est comme à la **télé** ; **téléphone** arabe, etc.*

Присутня і архаїчна концептуалізація – **небо, світло, темрява, кров, дерево** тощо : *Le ciel est bleu partout ; Le ciel donne de la pluie à la terre, mais la terre ne renvoie au ciel que de la poussière ; La lumière montre l'ombre et la vérité le mystère, etc.*

Як правило, символічної категоризації зазнають ті об'єкти, які є поширеними на території проживання етносу. Тобто лексичні особливості французьких фразеологізмів зумовлюються не тільки особливостями системи мови, але й історією народу, про що вже говорилося вище. Когнітивні теорії у цьому випадку говорять про існування своєрідних **стереотипів**, які асоціюються з певними іменами [21, р. 36]. Перш за все можна назвати **назви тварин**, оцінно-експресивні метафори на їх основі теж творять національно-оцінні концепти: **rat** – скупий, скнара, **pou** – ревливий, брудний, тихатий, страшний, **chat** – невдячна, підступна, **oie** – наївна, недалеко, **lézard** – лінивий, **dinde, dindon** – дурний, бундючний, **tigre** – жорстокий, ревливий, **coucou** – невдячна тощо.

Найбільше французьких виразів було створено з такими зоонімами як:

bœuf : *fort comme un bœuf, un vent à décorner le bœuf, travailler comme un bœuf, etc.,*

âne : *tête comme un âne, le coup de pied de l'âne, méchant comme un âne rouge, etc.,*

cochon : *manger comme un cochon, sale comme un cochon, tête de cochon,*

vache : *gros comme une vache, coup de vache, pleurer comme une vache,*

chèvre : *sauts de chèvre, chemin de chèvre, ménager la chèvre et le chou,*

lapin : *un vieux lapin, c'est un fameux lapin, poser un lapin,*

cheval : *fièvre de cheval, travailler comme un cheval, parler cheval, etc.*

За нашими даними, більш ніж 120 назв тварин лягли в основу образних порівнянь. За даними А. Назаряна, найбільше виразів (164 фразеологізми) побудовано з використанням лексеми **chien** : *en chien de fusil, avoir du chien, cela n'est pas tant chien, etc.*

(Актуальні питання лінгвокультурології [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Особливості сучасної французької фразеології: лінгвокультурний і лінгвостилістичний аспекти (Українською)

[Osoblyvosti suchasnoi frantsuzkoi frazeologii: linhvokulturnyi i linhvostylistychnyi aspekty]

© Смушчинська І. В. [Smushchynska I. V.], valerij@ukr.net

Цікаво, що «**кухонні**» **порівняння**, побудовані на назвах їжі, рослин, наприклад, **andouille** (ковбаса з субпродуктів), **boudin** (кров'янка), **beurre** (масло), **artichaut** (артишок) часто несуть іронічну, гумористичну конотацію: *faire l'andouille* – клеїти дурня, *plein comme un boudin* – дуже п'яний, *mains de beurre* – діряві руки, *avoir le cœur d'artichaut* – вертихвіст.

Особливе навантаження мають **числівники**, значна кількість французьких фразеологізмів утворена на їх основі, як правило, вони мають гіперболічну чи іронічно-гумористичну конотацію: *c'est un zéro en chiffre, ne faire ni un ni deux, haut comme trois pommes, dire ses quatre vérités, repartir en quatorze, avoir vu trente-six chandelle, faire les cent pas, etc.*

Щодо **лінгвостилістичних, структурних, функціональних особливостей**, численні французькі фразеологізми починаються презентативами *c'est i voilà*, а також через **il faut**, що передає певну «прописовість» змісту чи додає емоційності: *C'est pas la mer à boire ; C'est à prendre ou à laisser ; Voilà le chiendent ! Voilà ce que les rats n'ont pas mangé ; Il faut battre le fer quand il est chaud ; Le vin est tiré, il faut le boire.*

Величезна кількість виразів побудована на **конструкціях-повторах** типу **tel ...tel, tant ... tant**: *Tant de villes, tant de guises ; Tant vaut l'homme, tant vaut la terre ; Tel arbre, tel fruit ; Tel bruit, tel écho ; Telle bête, telle tête ; Tel chat, tel rat ; Tel père, tel fils*, які, протиставляючи два об'єкти, підкреслюють певну концептуальну єдність між ними: *Який батько, такий і син, Яблуко від яблуні недалеко падає тощо.*

Отже, особливої значущості набуває явище **меронімії**: *tel nid, tel oiseau; en chair et en os, suer sang et eau, avoir bec et ongles, etc.,*

лексичні повтори: *coûte que coûte; coude à coude; vaille que vaille; rendez à César ce qui est à César; à la guerre comme à la guerre ; pas de nouvelles, bonnes nouvelles, etc.*

Для підкреслення семантичної єдності численні вирази мають форму «**парних**», побудованих на **плеоназмі** типу: *parler clair et net, jeter feu et flamme, être en lieu et place, être toujours par voie et par chemin, être sauf et sain, bel et bien, peu ou prou, etc.,*

що створює проблеми перекладу: *tout sucre tout miel* – солодкуватий, *une seul et même personne* – та сама особа, *n'avoir ni sou ni maille* – бути без копійки тощо.

Частотними є вирази побудовані на **запереченні**, заперечних конструкціях, які підкреслюють категоричність висловлювання: *ni grâce ni merci ; ni sou ni maille ; ni chaud ni froid ; il n'y a pas de fumée sans feu, etc.*

Часто значущість певного концепту підкреслюється **антитезою** конструкцією, смисловою опозицією: *c'est le jour et la nuit, entre ciel et terre, faire la pluie et le beau temps, à tort et à raison, etc.*

Хоча суперечливість компонентів може створювати комічний ефект завдяки **антифразису**: *aimable comme une porte de prison, léger comme un éléphant, haut comme trois pommes, conte à dormir debout, etc.*

Інтенсивність, гіперболічність часто передається через прикметник чи додаток, що мають переносне значення: *un hiver rigoureux, une majorité écrasante, s'ennuyer à mourir, etc.*

Численні французькі фразеологізми побудовані на **фонічних засобах** типу **алітерації, асонансу, паронимазії, гомоептонону**, що додає ритмічності, евфонії виразу: *sage comme une image, n'avoir ni foi ni loi, n'avoir ni feu ni lieu, à bon chat bon rat, etc.*

Однією з основних особливостей французької фразеології є **архаїчний синтаксис** виразів (відсутність підмета, непрямий порядок слів, відсутність артикля), що підкреслює давньо-французьке походження фразеологізму: *à pierre fendre, à Dieu ne plaise ! à bon entendeur salut ! adviene que pourra ! à son corps défendant, suer sang et eau, à feu et à sang, à tout prix, nécessité n'est pas loi, baisser pavillon, etc.*

Так, у виразі *Dieu merci!*, який зустрічається вже у «Пісні про Роланда» (1080), спостерігається відсутність прийменника і анте-позиція додатка, що свідчить про досить архаїчну синтаксичну конструкцію [16, р. 593].

У виразах паремійного типу відсутність артикля акцентує увагу на семантиці слова типу: *Pauvreté n'est pas vice.*

Такі застарілі вирази можуть іноді отримувати у сучасній мові інше значення: наприклад, *à son corps défendant*, яке мало значення «захищаючись, обороняючись», отримало сучасне і більш вживане «неохоче, проти волі, через силу» [1, с. 125].

Крім того, значна частка фразеологізмів має у своєму складі **архаїзми**, слова, що не існують в мові поза цим фразеологізмом : *les neiges d'antan, sans coup férir,*

au **fur** et à mesure, savoir bon **gré**, de **guingois**, à **huis** clos, à la queue **leu leu**, il y a belle **lurette**, chercher **noise** à, peu ou **prou**, etc.,

це визнається однією з ознак французьких фразеологізмів. П. Гіро це називає «відхиленням від граматичної чи лексичної норми» [19, р. 6]. Вважається, що такі фразеологічні одиниці характеризуються найвищим ступенем спаяності компонентів, що не допускають варіантності. Але вони можуть мати свій сучасний відповідник на кшталт *chercher noise à qn = chercher une querelle à qn* (PR). У такому випадку спостерігається певна втрата фразеологічної образності.

Протягом свого існування французький фразеологізм може набувати **різних варіантних форм**, де вирази передають ту саму ідею, суттєво змінювати своє первинне значення, змінювати прагматику і аксіологію, аж до розвитку омонімії, наприклад: *détourner qn de son chemin – écarter qn de son chemin – écarter qn de sa voie; enlever, porter, transporter comme une plume; pleuvoir à seaux – pleuvoir à verse; mettre le nez dans – fourrer son nez dans, etc.*

В принципі, особливістю синтаксичного значення французьких слів є факт можливості одних іменників поєднатися з певними дієсловами і неможливість цього для інших, наприклад: *la peur, l'ennui, la jalousie, le rire, le doute, le désir me prend*, але : *la joie, le chagrin me gagne, me saisit* [12, р. 94], те ж саме стосується і дистрибуції певних дієслів (приклади наводили вище).

Певні форми, які використовувалися раніше, стали архаїчними і зникли з вжитку: *peu ou prou = ni peu ni prou* (XVI s.) [16, р. 708], *bel et bien = bien et bel, bel et gent, bel et bon, bel ou laid* (XV–XVI s.) [16, р. 72].

Деякі вирази дозволяють **транспозицію своїх складових**: *un temps de chien / un chien de temps, entendre pousser l'herbe / entendre l'herbe pousser, mettre du blanc sur noir / mettre du noir sur blanc, etc.*

Тобто історична фразеологія зазнає **динаміки змін**, варіативних та оказіональних, багатий французький матеріал дозволяє прослідкувати зміни як якісні, так і кількісні – структурні, семантичні, лексико-граматичні, оцінно-прагматичні, функціональні, стилістичні тощо.

Відзначимо також, що якщо раніше практично заперечувалося існування **синонімії** у фразеології, то аналіз сучасного французького фразеологічного корпусу свідчить як раз про протилежне: *être tout yeux – être tout oreille, qui a bu boire – qui a joué jouera, ni chaire, ni poisson – il n'est bon ni à rôtir, ni à bouillir, vieux comme le monde / comme le Pont-Neuf / comme Hérode / comme les rues / comme Adam,*

(Current issues in linguocultural studies [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Features of Modern French Phraseology: Linguocultural and Linguistical Aspects (in Ukrainian) [Osoblyvosti suchasnoi frantsuzkoi frazeolohii: linhvokulturnyi i linhvostylistychnyi aspekty]

© Smushchynska I. V. [Smushchynska I. V.], valerijs@ukr.net

при цьому синоніми можуть належати різним стилістичним регістрам: *rire à gorge déployée (soutenu) – rire aux larmes (courant) – rire comme un bossu (familier) – se troncher la gueule (argotique)*.

Як варіант стилістичної синонімії можна відзначити використання **перифраз**, які часто мають інтернаціональний характер: *les miroirs de l'âme (= les yeux)*, *l'or bleu (= le gaz)*, *la ville Lumière (= Paris)*, etc.

Хоча численні французькі перифрази мають національний характер: *L'île de la Beauté – la Corse*, *Outre-Rhin – l'Allemagne*, *le Vert Galant – Henri IV*, *l'homme du 18 juin – Charles de Gaulle*, etc.

Отже, як вже відзначалося, ознаками фразеологізмів виступає незмінний порядок слів, неможливість роз'єднання складових, використання у контексті в готовому вигляді. Фразеологізми виступають **сильним засобом розкриття художніх образів**, створення експресивної характеристики персонажів літературних творів. Так, у Бальзака в «Євгенії Гранде» можна зустріти такі порівняння як : *troué comme une écumoire*, *libre comme l'air*, *dormir comme un sabot*, *pleurer comme une Madeleine*, etc.

Але якщо у письменників XIX ст. фразеологізми швидше належать авторському мовленню, то література XX ст. надає перевагу мовленнєвій характеристиці персонажа, яскравим елементом яких і виступають фразеологізми. Наприклад, у Ж. Сименона в «*La première enquête de Maigret*» можна зустріти численні розмовні фразеологізми: *Il n'est pas beau à voir* ; *il a une sale gueule* ; *donner carte blanche* ; *à me tenir coi* ; *il n'était pas à vendre*, etc.

Сучасні автори дозволяють собі розірвати фразеологізм, зробити певні вставки: «*il nous met trop sous la coupole de l'Allemagne*» (M. Proust) ; «*il avait mis la jument au pas*» (P. Gamarra) ; «*envisager des mesures plus drastiques*» (Le Monde).

Яскравість і експресивність фразеологізмів, можливість у стислій формі передати певний зміст пояснюють таку особливість сучасних французьких медіа як винесення фразеологізму у назву статті:

«*La France, un bouc émissaire tout trouvé pour Erdogan*»,

«*Emmanuel Macron, bête noire d'un monde musulman*»,

«*Présidentielle américaine : le bras de fer est engagé*» (Courrier international, octobre-novembre 2020).

З іншого боку, як певний *недолік французьких фразеологізмів* називають їхню пишномовність, відсутність оригінальності, втрату значення через частотне використання, семантичну «непрозорість» (див., наприклад, визначення фразеологізму у словнику Ларусс : « *assemblage de formules pompeuses, de termes compliqués ou vides de sens* » [22, p. 778].

Фразеологізм, як вже зазначалося, як правило, *виникає на образній основі* і цей образ з часом стає не зрозумілим читачу, наприклад: *manger la grenouille* – *розтратити чужі гроші*, *avalier des couleuvres* – *стерпіти образу*, *mettre du foin dans ses bottes* – *розбагатіти*, *pot au lait de Perrette (La Fontaine)* – *нездійснені мрії*.

Цьому часто сприяє наявність *архаїзмів* у французьких фразеологізмах, що сформувалися у період Середньовіччя, що призводить до *втрати образності*, про що писали вище: *à la queue leu leu*, *de guerre lasse*, *avoir maille à partir avec qn*.

Цікаво, що французький фразеологізм часто має так зване «*генетичне джерело*», тобто вільне нефразеологічне сполучення, на основі якого пізніше утворилося фразеологічне значення. Це створює певну *семантичну двоплановість* через *метафоричне* чи *метонімічне* перетворення: *mettre les bâtons dans les roues*, *laver la tête à qn*, *entre chien et loup*, *faire le zèbre*, *la bête noire de qn*, *oie blanche* – 1) *біла хусиня*, 2) *наївна дівчина*, *l'air du temps* (« *ambiance à un moment donné* ») // *vivre de l'air du temps* (« *vivre de rien* »).

Однак «*внутрішня форма*» фразеологізму як спосіб номінації певного національно зумовленого уявлення про об'єкт часто залишається непрозорою, лише *семасіологічний аналіз* дозволяє пошук і прояснення «джерел» таких одиниць.

Цікавим моментом французької фразеології є той факт, що багато виразів є *авторськими*, мають свого творця, пізніше вони набули стійкого характеру, стали частиною французького фразеологічного фонду, навіть «інтернаціоналізувалися», потрапивши до інших мов і втративши зв'язок з іменем письменника чи твором, наприклад: *revenons à nos moutons (Farce, avocat Patelaine)*, *le jeu n'en vaut pas la chandelle (P. Ronsard)*, *une tempête dans un verre d'eau (Montesquieu)*, *pour les beaux yeux de qn (Molière)*, *passons au déluge (Racine)*, *après nous le déluge (Louis XV)*, *eau bénite de cave (= vin) (Rabelais, XVI s.)*, *se tenir sur ses gardes (F. Rabelais)*, *une tempête sous un crâne (V. Hugo, Les Misérables)*, *C'est en famille qu'on lave son linge sale (Napoléon)*.

Хоча не завжди вказане письмове джерело є першоджерелом, оскільки фразеологізм часто спочатку існує в усному мовленні: наприклад, вираз *payer en*

monnaie de singe (= обманути) виник у XIII ст., але у письмових пам'ятках він з'явився лише у XVI ст. Або метафоричний вираз *au bout de la plume*, який приписують мадам де Севін'є (XVII s.), створений за аналогією до розмовного *bout de la parole* [16, p. 737].

Численні французькі фразеологізми *інтернаціоналізувалися*: *tuer le temps, le beau sexe, sauter aux yeux, c'est la vie, à la guerre comme à la guerre, pour les beaux yeux de qn, carte blanche, enfant terrible, force majeure, comme il faut, etc.*

Запозичення з інших мов до французької не є численними: *sang bleu, bas bleu, cinquième colonne, etc.* Як правило, вони є результатом калькування чи напівкалькування. У таких інтернаціональних фразеологізмів спостерігається певна «непрозорість» етимології, коли іноді важко знайти першоджерело. Так, вирази *perdre la tête* чи *table ronde* існують у багатьох мовах. Хоча *faire fiasco*, без сумнівів, на думку науковців, походить від італійського виразу «*far fiasco*» («*échouer*», XIX s.) [25, p. 88].

Але більшість інтернаціональних кліше є *біблійного чи античного походження*: *la pomme de discorde, le fil d'Ariane, le talon d'Achille, la boîte de Pandore, porter sa croix, monter au calvaire, etc.*

Певну частину латинських виразів французька мова зберігає без змін: *terra incognita ; tabula rasa ; alma mater ; ab obo ; si vis pacem, para bellum ; sine qua non ; O tempora, o mores ! (Cicéron), etc.*

В принципі, як вже відзначалося, французька фразеологія сформувалася у «романський період», не маючи зазвичай латинського чи грецького аналогу. Але, якщо існував латинський вислів, то часто він мав декілька синонімічних французьких еквівалентів, на що звертали увагу вже перші дослідники фразеології, зокрема відомий *Анрі Етьєн* (1531–1598).

Висновки.

Таким чином, сучасний французький фразеологічний корпус, поруч з виразами-інтернаціоналізмами, як правило, античного чи біблійного характеру, і виразами, які мають прозору «внутрішню форму», включає значну групу виразів-ідіом, етимологія яких лінгвокультурного характеру є незрозумілою для сучасних носіїв мови. Але їхня сталість, експресивність забезпечують їх активне функціонування у сучасному дискурсі. Наявність у складі виразу лінгвокультурної одиниці розширює смисл за рахунок інтертекстуальної конотації, яка відбиває історичне ставлення французів до того чи іншого факту чи явища.

(Актуальні питання лінгвокультурології [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Особливості сучасної французької фразеології: лінгвокультурний і лінгвостилістичний аспекти (Українською)

[Osoblyvosti suchasnoi frantsuzkoi frazeologii: linhvokulturnyi i linhvostylistychnyi aspekty]

© Смушинська І. В. [Smushchynska I. V.], valerij@ukr.net

Французька фразеологія може відбивати як суто французькі концепти, так і загально-універсальні. Одним із найважливіших французьких лінгвокультурних концептів є концепт «*art de vivre*», «вміння жити по-французьки», який часто виражається через концепт «*art de la table*», який часто реалізується через фразеологізми з ключовими словами «*vin*», «*sauce*», «*fromage*».

Існує значна кількість ключових слів, на яких побудований фразеологізм, одними із найчастотніших можна вважати зооніми.

Повертаючись до використання у контексті, згадаємо, що Шарль Баллі («*Précis de stylistique*») визначав експресивність образних засобів трьома основними факторами: збереженням чи послабленням переносного значення, народним чи літературним регістром, частотністю використання. Саме цим вимірюється вплив фразеологічного засобу на реципієнта, його функціональна роль. Експресивність часто залежить від гіперболічної, антитезної, антифразисної конструкції тощо. На думку Ж. Марузо, продуктивність фразеологізмів певним чином заміняє недостатність афіксального словотвору і яскравих образних одиниць, що і пояснює їхню широковживаність у наш час.

Література:

1. Венгренивська М. А., Венгренівська Г. Ф., Оратовський Т. Б. (2000). *Українсько-французький і французько-український фразеологічний словник*. Київ: Генеза.
2. Голубовська І. О. (2004). *Етноспецифічні константи мовної свідомості*: Автореферат ... докт. філол. наук. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка.
3. Жалай В. Я. (2016). *Скарбниця паремій прислівникового типу французькою мовою*. Київ: ЦНДВІМ НАНУ.
4. Іванченко В. О. (2013). *Енологічна складова мовної картини світу сучасної Франції: лінгвопрагматичний аспект*: Автореферат ... канд. філол. наук. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка.
5. Клименко Л. (2017). Концептосфера ART DE VIVRE у французькій лінгвокультурі. *Концепти і концептосистеми: динамічні виміри*: колективна монографія. Київ: Логос. С. 75–134.
6. Коцюба З. (2010). *Рефлексія побутової свідомості в різномовному проverbsькому просторі (від універсального до національного)*: монографія. Львів: ВД «Укрпол».
7. Попова Н. М. (2018). *Еволюція національномаркованих концептів у мовній картині світу Іспанії (XVI–XX століття)*: Автореферат ... докт. філол. наук. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка.
8. Селіванова О. (2006). *Сучасна лінгвістика*: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля–К.

(Current issues in linguocultural studies [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Features of Modern French Phraseology: Linguocultural and Linguistical Aspects (in Ukrainian) [Osoblyvosti suchasnoi frantsuzkoi frazeolohii: linhvokulturnyi i linhvostylistychnyi aspekty]

© Smushchynska I. V. [Smushchynska I. V., valerij@ukr.net]

9. Смушинська І. В. (2015). *Французька лексикологія*. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго.
10. Смушинська І. В. (2019). Лінгвокультурологія французьких порівнянь і фразеологізмів: щодо проблеми укладання двомовного словника. *Стиль і переклад* 1(6). Київ: КНУ імені Тараса Шевченка.
11. Смушинська І. В., Циркунова І. В. (2022). Основні шляхи відтворення узусних фразеологізмів у перекладі (на прикладі французько-української та іспано-української мовних пар). *Стиль і переклад* 1(8). Київ: КНУ імені Тараса Шевченка.
12. Andrievska A. (1958). *Cours de lexicologie française*. Kiev : Edition de l'Université de Kiev.
13. Bally Ch. (1921). *Traité de stylistique française*. Seconde édition. Heidelberg.
14. Dauzat A. (1930). *Histoire de la langue française*. Paris.
15. DEI (2016): Dictionnaire des expressions idiomatiques françaises, M. Ashraf, D. Miannay. 7 Ed. P. : Librairie Générale Française.
16. DEL (2003) : *Dictionnaire d'expressions et locutions*, A. Rey , S. Chantreau. P. : Le Robert.
17. EI (2011) : *Les expressions idiomatiques*, I. Chollet, J.-M. Robert. P. : CLE international.
18. Gonzalez Rey I. (2002). *La phraséologie du français*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
19. Guiraud P. (1962). *Les locutions françaises*. P. : PUF.
20. Larousse P. (1958). *Cours lexicologique de style*. 44^e éd. P. : Librairie Larousse.
21. Lehmann A., Martin-Berthet F. (2002). *Introduction à la lexicologie*. P. : Nathan.
22. *Le Petit Larousse illustré* (1995). P. : Larousse.
23. Rey A., Chantreau S. (2003). *Dictionnaire d'expressions et locution*. P. : Le Robert.
24. Vinay J. P., Darbelnet J. (1977). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Edition corrigée. P. : Didier.
25. Walter H., Walter G. (2009). *Dictionnaire des mots d'origine étrangère*. P. : Larousse.

References:

1. Venhrenivs'ka M. A., Venhrenovs'ka H. F., Oratovs'kyi T. B. (2000). *Ukrayins'ko-frantsuz'kyi i frantsuz'ko-ukrayins'kyi frazeolohichnyi slovnyk*. Kyiv: Heneza [Ukrainian-French and French-Ukrainian phraseological dictionary. Kyiv: Genesis].
2. Holubovs'ka I. O. (2004). *Etnospetsyfichni konstanty movnoyi svidomosti: Avtoreferat ... dokt. filol. nauk*. Kyiv: KNU imeni Tarasa Shevchenka [Ethno-specific constants of language consciousness: Abstract ... doc. philol. of science Kyiv: KNU named after Taras Shevchenko].
3. Zhalay V. YA. (2016). *Skarbnytsya paremiy pryslivnykovoho typu frantsuz'koyu movoyu*. Kyiv: TSNDVIM NANU [A treasure trove of paresthesies of the adverbial type in French. Kyiv: TsNDVIM of the National Academy of Sciences].
4. Ivanchenko V. O. (2013). *Enolohichna skladova movnoyi kartyny svitu suchasnoyi Frantsiyi: linhvoprahmatychnyy aspekt: Avtoreferat ... kand. filol. nauk*. Kyiv: KNU imeni Tarasa Shevchenka [Oenological component of the linguistic picture of the world of modern France: linguopragmatic aspect: Author's abstract ... candidate. philol. of science Kyiv: KNU named after Taras Shevchenko].
5. Klymenko L. (2017). *Kontseptosfera ART DE VIVRE u frantsuz'kiy linhvokul'turi. Kontsepty i kontseptosystemy: dynamichni vymiry: kolektyvna monohrafiya*. Kyiv: Lohos.

(Актуальні питання лінгвокультурології [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Особливості сучасної французької фразеології: лінгвокультурний і лінгвостилістичний аспекти (Українською)
[Osoblyvosti suchasnoi frantsuzkoi frazeolohii: linhvokulturnyi i linhvostylistychnyi aspekty]

© Смушинська І. В. [Smushchynska I. V.], valerijs@ukr.net

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

- S. 75–134 [Conceptosphere of ART DE VIVRE in French linguistic culture. *Concepts and concept systems: dynamic dimensions*: collective monograph. Kyiv: Logos. P. 75–134].
6. Kotsyuba Z. (2010). *Refleksiya pobutovoyi svidomosti v riznomovnomu proverbial'nomu prostori (vid universal'noho do natsional'noho)*: monohrafiya. L'viv: VD «Ukrpol» [Reflection of everyday consciousness in a multilingual proverbial space (from universal to national): monograph. Lviv: VD "Ukrpol"].
 7. Popova N. M. (2018). *Evolutsiya natsional'nomarkovanykh kontseptiv u movniy kartyni svitu Ispaniyi (KHVI–XX stolittya)*: Avtoreferat ... dokt. filol. nauk. Kyiv: KNU imeni Tarasa Shevchenka [The evolution of nationally marked concepts in the linguistic picture of the world of Spain (XVI–XX centuries): Author's abstract ... doc. philol. of science Kyiv: KNU named after Taras Shevchenko].
 8. Selivanova O. (2006). *Suchasna linhvistyka: terminolohichna entsyklopediya*. Poltava: Dovkillya–K [Modern linguistics: a terminological encyclopedia. Poltava: Environment-K].
 9. Smushchyn'ska I. V. (2015). *Frantsuz'ka leksykologhiya*. Kyiv: Vydavnychyy dim Dmytra Buraho [French lexicology. Kyiv: Dmytro Burago Publishing House].
 10. Smushchyn'ska I. V. (2019). Linhvokul'turolohiya frantsuz'kykh porivnyan' i frazeolohizmiv: shchodo problemy ukladannya dvomovnoho slovnyka. *Styl' i pereklad* 1(6). Kyiv: KNU imeni Tarasa Shevchenka [Linguistic culture of French similes and idioms: regarding the problem of compiling a bilingual dictionary. *Style and translation* 1(6). Kyiv: KNU named after Taras Shevchenko].
 11. Smushchyn'ska I. V., Tsyrukunova I. V. (2022). Osnovni shlyakhy vidtvorennya uzusnykh frazeolohizmiv u perekladi (na prykladi frantsuz'ko-ukrayins'koyi ta ispano-ukrayins'koyi movnykh par). *Styl' i pereklad* 1(8). Kyiv: KNU imeni Tarasa Shevchenka [The main ways of reproducing narrow phraseological units in translation (on the example of French-Ukrainian and Spanish-Ukrainian language pairs). *Style and translation* 1(8). Kyiv: KNU named after Taras Shevchenko].
 12. Andrievska A. (1958). *Cours de lexicologie française*. Kiev : Edition de l'Université de Kiev.
 13. Bally Ch. (1921). *Traité de stylistique française*. Seconde édition. Heidelberg.
 14. Dauzat A. (1930). *Histoire de la langue française*. Paris.
 15. DEI (2016): Dictionnaire des expressions idiomatiques françaises, M. Ashraf, D. Miannay. 7 Ed. P. : Librairie Générale Française.
 16. DEL (2003) : *Dictionnaire d'expressions et locutions*, A. Rey , S. Chantreau. P. : Le Robert.
 17. EI (2011) : *Les expressions idiomatiques*, I. Chollet, J.-M. Robert. P. : CLE international.
 18. Gonzalez Rey I. (2002). *La phraséologie du français*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
 19. Guiraud P. (1962). *Les locutions françaises*. P. : PUF.
 20. Larousse P. (1958). *Cours lexicologique de style*. 44^e éd. P. : Librairie Larousse.
 21. Lehmann A., Martin-Berthet F. (2002). *Introduction à la lexicologie*. P. : Nathan.
 22. *Le Petit Larousse illustré* (1995). P. : Larousse.
 23. Rey A., Chantreau S. (2003). *Dictionnaire d'expressions et locution*. P. : Le Robert.
 24. Vinay J. P., Darbelnet J. (1977). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Edition corrigée. P. : Didier.
 25. Walter H., Walter G. (2009). *Dictionnaire des mots d'origine étrangère*. P. : Larousse.

(Current issues in linguocultural studies [Aktual'ni pytannja lingvokul'turologii'])

Features of Modern French Phraseology: Linguocultural and Linguistical Aspects (in Ukrainian) [Osoblyvosti suchasnoi frantsuzkoi frazeolohii: linhvokulturnyi i linhvostylistychnyi aspekty]

© Smushchynska I. V. [Smushchynska I. V.], valerijs@ukr.net

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЕТНОЛІНГВІСТИКИ
[CURRENT ISSUES IN ETHNOLINGUISTICS]

УДК 81'27:39(460.35)

Стаття надійшла до редакції [Article received] – 23.10.2025 р.

Перевірено на плагіат [Checked for plagiarism] – 25.10.2025 р.

Оригінальність тексту [The originality of the text] – 97 %

Прорецензовано [Peer-reviewed] – 22.12.2025 р.

Рекомендовано до друку [Recommended for publication] – 05.01.2026 р.

<http://doi.org/10.17721/2663-6530.2026.49.81-92>

ЕТНОГРАФІЧНИЙ КОД АНДАЛУЗЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Олена Миколаївна Братель (м. Київ, Україна)

olenabratel@gmail.com

[ORCID: 0000-0002-9036-6959](https://orcid.org/0000-0002-9036-6959)

кандидат філологічних наук, доцент кафедри романської філології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
(Міністерство освіти і науки України)
01601, м. Київ, бульвар Тараса Шевченка, 14

Анастасія Тарасівна Господицько (м. Київ, Україна)

anastasiia.hospodynko@gmail.com

студентка кафедри романської філології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
(Міністерство освіти і науки України)
01601, м. Київ, бульвар Тараса Шевченка, 14

У статті аналізується етнографічний код андалузської ідентичності в іспанському пісенному дискурсі. На основі аналізу 150 текстів пісень виокремлено ключові мовні маркери (етноніми, музичну термінологію, святкову лексику), що формують регіональний образ Андалусії. Досліджено механізми культурної міфологізації та роль локальних традицій у конструюванні

(Актуальні питання етнології [Aktual'ni pytannja etnologii])

Етнографічний код андалузської ідентичності (Українською) [Etnohrafichnyi kod andaluzkoi identychnosti]

© Братель О. М. [Bratel O. M.], olenabratel@gmail.com,

Господицько А. Т. [Hospodynko A. T.], anastasiia.hospodynko@gmail.com

національного бренду. Особливу увагу приділено функціонуванню етнізмів, пов'язаних із ромською культурною спадщиною, які у пісенному дискурсі виконують роль символічних індикаторів «андалузькості» та відтворюють уявлення про історичну тяглість, екзотизацію й романтизацію регіональної ідентичності. Проаналізовано також лексику, що позначає специфічні елементи музичної культури фламенко (ритмічні формули, назви стилів і виконавських практик), які функціонують як знаки автентичності та культурної традиції, закріплюючи в мовній формі характерні риси андалузького музичного простору. Показано, що в іспанських піснях Андалусія постає не лише як географічний регіон, а як культурний міф, сформований через повторювані символи, образи та мовні формули, що включають мотиви свят, танцю, пристрасті, свободи й традиційного способу життя. З'ясовано, що пісенний дискурс виконує важливу роль у репрезентації та популяризації регіональної ідентичності, оскільки поєднує елементи масової культури з локальними етнографічними знаками, завдяки чому формується впізнаваний культурний код, який функціонує як інструмент символічного конструювання образу Андалусії у національному та міжнародному культурному просторі. Отримані результати засвідчують, що мовні маркери етнографічного коду виступають ефективним засобом трансляції колективної пам'яті, культурних стереотипів і регіональних цінностей, а пісенна творчість стає важливим медіатором між традиційною культурою та сучасними формами масової комунікації.

Ключові слова: етнографічний код, андалузька ідентичність, культурні маркери, іспанський пісенний дискурс, фламенко.

ETHNOGRAPHIC CODE OF ANDALUSIAN IDENTITY

Olena M. Bratel (Kyiv, Ukraine)

olenabratel@gmail.com

[ORCID: 0000-0002-9036-6959](https://orcid.org/0000-0002-9036-6959)

PhD (Philology), Associate Professor of Romance Philology Department,
Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Ministry of Education and Science of Ukraine)
14 Taras Shevchenko Blvd., Kyiv, Ukraine, 01601

(Current issues in ethnolinguistics [Aktual'ni pytannja etnolingvistyky])

Ethnographic Code of Andalusian Identity (in Ukrainian) [Etnohrafichnyi kod andaluzkoi identychnosti]

© Братель О. М. [Bratel O. M.], olenabratel@gmail.com,

Господицько А. Т. [Hospodynko A. T.], anastasiia.hospodynko@gmail.com

Anastasiia O. Hospodynko (Kyiv, Ukraine)

anastasiia.hospodynko@gmail.com

Student of Romance Philology Department,
Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Ministry of Education and Science of Ukraine)
14 Taras Shevchenko Blvd., Kyiv, Ukraine, 01601

The article analyzes the ethnographic code of Andalusian identity in Spanish song discourse. Based on the analysis of 150 song lyrics, key linguistic markers (ethnonyms, musical terminology, and festive vocabulary) that shape the regional image of Andalusia are identified. The mechanisms of cultural mythologization and the role of local traditions in the construction of a national brand are examined. Particular attention is paid to the functioning of ethnonyms associated with Romani cultural heritage, which in song discourse serve as symbolic indicators of “Andalusianity” and reproduce ideas of historical continuity, as well as the exoticization and romanticization of regional identity. The study also analyzes the vocabulary that denotes specific elements of flamenco musical culture (rhythmic patterns, names of styles, and performance practices), which function as markers of authenticity and cultural tradition, consolidating in linguistic form the characteristic features of the Andalusian musical space. It is shown that in Spanish songs Andalusia appears not only as a geographical region but also as a cultural myth formed through recurring symbols, images, and linguistic formulas that include motifs of festivals, dance, passion, freedom, and traditional ways of life. The research demonstrates that song discourse plays an important role in the representation and popularization of regional identity, as it combines elements of mass culture with local ethnographic signs, thereby forming a recognizable cultural code that functions as a tool for the symbolic construction of the image of Andalusia in both national and international cultural spaces. The results indicate that the linguistic markers of the ethnographic code act as an effective means of transmitting collective memory, cultural stereotypes, and regional values, while song creativity becomes an important mediator between traditional culture and contemporary forms of mass communication.

Keywords: *ethnographic code, Andalusian identity, cultural markers, Spanish song discourse, flamenco.*

Вступ. Андалусія є одним із найбільш упізнаваних регіонів Іспанії у світовому культурному просторі. Саме образи південної Іспанії часто є візитівкою країни за кордоном. Нерідко спостерігається явище редукції культурного різноманіття Іспанії до андалузської моделі. Впізнаваний образ регіону конструюється через етнографічний код, що є системою повторюваних культурних маркерів. Вивчення етнографічного коду дозволяє виявити механізми конструювання регіональної ідентичності та культурної міфологізації та зрозуміти, як локальна традиція перетворюється на національний бренд, чим і зумовлюється **актуальність** цього дослідження. Подібні наукові пошуки можуть зробити більш багатограним традиційне бачення андалузської мистецької спадщини, дозволяючи вийти за межі спрощених стереотипних уявлень про Андалусію, додаючи нові сенси до розуміння її історичної пам'яті та культурної багатогранності [7, с. 339].

Метою дослідження є виокремити сукупність мовних маркерів, через які репрезентується уявлення про Андалусію в сучасних іспанських піснях. Йдеться не лише про реальні етнографічні особливості, а про культурно сконструйований образ, який функціонує як впізнаваний набір знаків.

Для досягнення мети визначено такі **завдання**:

- розкрити теоретичні підходи до вивчення етнографічного коду та ідентичності;
- проаналізувати корпус пісенних текстів на наявність культурно-маркованих одиниць;
- здійснити тематичну класифікацію виявлених маркерів;
- визначити роль музичного компонента у збереженні колективної пам'яті регіону.

Об'єктом дослідження є вербальний компонент сучасних іспанських пісень, а **предметом** – етнографічний код як система мовних маркерів андалузської ідентичності.

Наукова новизна полягає у комплексному аналізі етнографічного коду на основі текстів, що належать до сучасних пісенних жанрів, а також у застосуванні антропологічного підходу до аналізу пісенного дискурсу.

Матеріали та методи. Емпіричним підґрунтям статті став спеціально сформований корпус, що налічує 150 текстів пісень іспанських виконавців у різних стилях (поп, рок, хіп-хоп, регетон, фламенко тощо). Ключовим критерієм відбору композицій була наявність у їхньому вербальному компоненті культурно-

(Current issues in ethnolinguistics [Aktual'ni pytannja etnolingvistyky])

Ethnographic Code of Andalusian Identity (in Ukrainian) [Etnohrafichnyi kod andaluzkoi identychnosti]

© Братель О. М. [Bratel O. M.], olenabratel@gmail.com,

Господишко А. Т. [Hospodynko A. T.], anastasiia.hospodynko@gmail.com

маркованих одиниць, пов'язаних з андалузьким соціокультурним простором. У роботі використано методи суцільної вибірки, лінгвокультурологічного та дискурс-аналізу.

Огляд наукової літератури. Методологічним підґрунтям для аналізу етнографічного коду як системи мовно-культурних маркерів, через які репрезентується історична пам'ять, цінності та ідентичність певної спільноти, є праці В. фон Гумбольдта, який обґрунтував ідею мови як форми національного світобачення; О. Потебні, що розвинув концепцію внутрішньої форми слова як носія культурної пам'яті; І. Огієнка, який наголошував на ролі мови як основи духовної та національної самобутності; а також Е. Сепіра, що розглядав мову як чинник структурування культурного досвіду.

Українські дослідники етнографічного коду та ідентичності часто пов'язують ці поняття з антропологічними, культурними та цивілізаційними аспектами української етнології. Вони розглядають етнографічний код як систему стереотипів, архетипів і ментальних рис, що формують етнічну та національну ідентичність.

О. Рафальський, Я. Калакура, О. Калакура, М. Юрій визначають антропологічний код як сукупність образів, стереотипів свідомості та архетипів, що виражаються в менталітеті, інтелектуальному та моральному житті, пронизуючи всі рівні суспільства [3, с. 6]. Він є транзитним і успадковуваним, з людиною як стрижнем коду культури та суспільством як основою коду цивілізації [3, с. 12].

І. Данилюк визначає етнічну приналежність як фундаментальний чинник, що формується під впливом рідної мови та культурного мікросередовища від моменту народження, визначаючи подальші життєві стандарти та соціалізацію особистості [2, с. 80]. Оскільки мова нерозривно пов'язана з життєдіяльністю конкретного етносу, вона виступає засобом категоризації світу, що безпосередньо відображає національну ментальність та спосіб сприйняття дійсності [1, с. 6]. Мова є не лише інструментом комунікації, а й особливим способом бачення світу, що фіксує у своїх категоріях унікальний досвід, традиції та ментальні риси конкретного народу [3, с. 191].

Т. Григоренко зазначає, що лексика з етнокультурним компонентом є надзвичайно важливою для реконструкції минулого, оскільки вона консервує в собі найбільш архаїчні пласти значень, пов'язані з історією та світоглядом народу [1, с. 8]. Національна ідентичність не є вродженою чи статичною даністю; вона

(Актуальні питання етнолінгвістики [Aktual'ni pytannja etnolingvistyky])

Етнографічний код андалузької ідентичності (Українською) [Etnohrafichnyi kod andaluzkoj identychnosti]

© Братель О. М. [Bratel O. M.], olenabratel@gmail.com,

Господинько А. Т. [Hospodynko A. T.], anastasiia.hospodynko@gmail.com

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

постійно конструюється у культурному дискурсі через мистецькі та наукові тексти, що робить її залежною від конкретних історичних і соціальних ситуацій [3, с. 40]. І. Морено Наварро, фундатор антропології в Андалусії, розглядає етнографічний код та ідентичність крізь призму соціальної та політичної боротьби. Дослідник наголошує, що в умовах глобалізації та уніфікації, вивчення та ствердження локальних ідентичностей стає актом опору та формою боротьби за культурне та політичне самовизначення [9, с. 23].

Основний зміст. На основі аналізу текстів пісень іспанських виконавців, пов'язаних з Андалусією, було виокремлено декілька тематичних підгруп етнонімів як маркерів ідентичності, що формують цілісний етнографічний портрет андалузського регіону. Регіональна самоідентифікація мешканців Андалусії не конфліктує із загальноіспанською національною ідентичністю, а розвивається як сумісна, дуальна модель самоусвідомлення [10, с. 53].

Етноніми є носіями культурної ідентичності. Ідентичність можна трактувати як активний соціальний ресурс, що не лише визначає самосприйняття, а й організовує поведінку індивіда, спрямовуючи його до виконання певних соціально значущих дій у межах своєї спільноти [3, с. 97]. Етноніми вказують на походження, апелюють до колективного досвіду та створюють емоційний потенціал, викликаючи асоціації з домом та спільнотою. Такі назви відображають національний характер та ментальність [1, с. 56]. Використання етнонімів у пісенних текстах перетворює їх на живі символи, що репрезентують не лише географічну точку, а й цілісний комплекс культурних знаків, з якими ідентифікує себе виконавець.

У піснях зафіксовано використання загально-регіональних етнонімів, що позначають регіональну належність, формують макроідентичність: *andaluz / andaluces / andaluzas* (мешканці Андалусії). Також використовуються локальні етноніми (жителі конкретних міст і населених пунктів), що виражають локальну ідентичність. Було зафіксовано етноніми від таких великих міст, як *Málaga (malagueña)*, *Córdoba (cordobesa)*, *Sevilla (sevillano)*, *Cádiz (gaditano / gaditana / gaditanos / gaditanas)*, і цікаво, що більшість із цих слів мають жіночий рід. Також використовуються етноніми, що стосуються менших населених пунктів, зокрема: *Almonte (almonteño)*, *Alosno (alosneros)*, *Huelva (choquera* – розмовний синонім етноніма *onubense*). Етноніми в андалузських піснях виконують важливу стилістичну функцію: вони маркують «свій» простір, захищаючи його від

(Current issues in ethnolinguistics [Aktual'ni pytannja etnolingvistyky])

Ethnographic Code of Andalusian Identity (in Ukrainian) [Etnohrafichnyi kod andaluzkoi identychnosti]

© Братель О. М. [Bratel O. M.], olenabratel@gmail.com,Господицько А. Т. [Hospodynko A. T.], anastasiia.hospodynko@gmail.com

зовнішньої «штучної екзотизації» та надаючи тексту автентичного регіонального забарвлення [1, с. 87].

Також зафіксовано використання етнонімів, що мають історичні та культурно-етнічні значення. Вони апелюють до багатошарової історії Андалусії та формують наратив «змішаної крові», культурної спадковості: *moros / mora, romana, fenicia*. Вживання специфічних етнонімів (наприклад, історичного маркера *moro*) є способом лінгвальної категоризації дійсності [1, с. 5], що відображає історичне минуле та соціальну структуру Андалусії.

Найбільш чисельною за кількістю групою етнонімів у піснях є етноніми, пов'язані з ромською ідентичністю: *gitano / gitana / gitanos / gitanas, gitanilla* (зменшувальна форма), *gitanería* (узагальнена назва середовища, культури), *sangre gitana* (метафорична формула етнічної спадковості), *raza antigua gitana* (архаїзована романтизована формула), *morenita gitana* (поєднання етнічного й фенотипічного маркера), *gitana mora* (гібридна етнокультурна характеристика), *las gitanas del Puerto* (локалізована ромська група), *gitanos у payos* (контрастивна пара: роми / не-роми).

Особливістю цієї групи етнонімів є гендерна маркованість (перевага форми жіночого роду однини *gitana*), романтизація (*sangre, raza antigua*), протиставлення більшості (*payos*). У піснях частіше з'являється форма «*gitana*», ніж «*gitano*» через поєднання етнічності та тілесності (*morenita gitana, sangre gitana*) та об'єктивацію через екзотизацію. Таким чином етнічний маркер стає ще й гендерним маркером бажання.

Часте використання етнонімів, пов'язаних із ромською ідентичністю, в андалузьких піснях має кілька історичних, культурних і дискурсивних причин.

Роми проживають в Андалусії з XV століття. Попри переслідування й маргіналізацію, саме в південній Іспанії сформувався один із найвпливовіших центрів ромської культури. Через це слово «*gitano*» в піснях стає не просто етнічною категорією, а символом автентичності та глибини почуття. Приналежність до циганського етносу визначається не юридичними нормами, а зв'язком із конкретною соціокультурною групою, що має унікальні звичаї, мову та специфічну манеру вдягатися [8, с. 2107].

У XIX–XX ст. в іспанській та європейській культурі формується образ «ромської душі» як вільної, пристрасної, таємничої, трагічної. Водночас, ромська спільнота історично зазнавала дискримінації. Тому мотиви вигнання,

(Актуальні питання етнолінгвістики [Aktual'ni pytannja etnolingvistyky])

Етнографічний код андалузької ідентичності (Українською) [Etnohrafichnyi kod andaluzkoi identychnosti]

© Братель О. М. [Bratel O. M.], olenabratel@gmail.com,

Господицько А. Т. [Hospodynko A. T.], anastasiia.hospodynko@gmail.com

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

несправедливості, туги, соціальної нерівності стають центральними в пісенному фольклорі. Етнонім «*gitano*» у піснях може виконувати функцію маркера соціального болю, символу опору, культурного коду маргінальності.

Андалусія стала простором змішування культур, формування особливої музичної традиції та соціального маргінального досвіду, який відобразився в музичній творчості. Феномен фламенко виник завдяки активному внеску циганської спільноти, яка зуміла гармонізувати східні впливи з андалузьким культурним середовищем, історично сформованим на перетині різних традицій [6, с. 116]. У мистецтві фламенко автентичним циганським стилем вважається виконання, де технічна досконалість поступається місцем граничній емоційній щирості [6, с. 115].

Засадничими компонентами фламенко є злиття співу, танцю та гітарного супроводу, які мають взаємодіяти як цілісний організм, утворюючи нерозривний симбіоз [4, с. 27]. У піснях були зафіксовані такі слова та словосполучення: *flamenco*, *flamenca*, *flamenquitas*, *niños flamencos*, *ritmo flamenco*. Зменшувальні форми (*flamenquitas*) створюють фольклорну ніжність. Дитячі номінації (*niños flamencos*) підкреслюють спадковість традиції.

У піснях також зустрічаються назви різновидів фламенко (палос): *sevillanas* / *sevillana*, *bulería* / *bulerías*, *soleá*, *fandango* / *fandangos* / *fandango bravío*, *tangos*, *petenera*, *saeta*, *seguidilla*, *campanilleros*, *alegría* / *alegrías*. Кожен різновид фламенко має власний ритмічний малюнок, емоційний реєстр (радість, трагізм, екстаз), географічне походження, наприклад: серйозність і глибина (*soleá*), ритмічна грайливість (*bulerías*), святковість (*alegrías*), релігійний контекст (*saeta*). Специфічний структурний елемент під назвою «*Silencio*» є ключовим ідентифікаційним маркером танцю *alegrías*, що дозволяє відрізнити його від інших музичних форм провінції Кадіс [4, с. 8].

Також зафіксовані слова і словосполучення, що позначають ритм і метр і є маркерами автентичності та технічної майстерності: *compás por derecho*, *compá de bulería*, *ritmo flamenco*. *Compás* є центральною ритмічною категорією фламенко. У межах етнографічного коду ці одиниці виконують функцію структурної стабілізації традиції, оскільки позначають форму, канон, нормативність.

На окрему увагу заслуговує лексика, що позначає матеріальні та перформативні складові фламенко: ритмічний супровід долонями (*toca las palmas* / *tocar la palma* / *palmas y cantare* / *palmas*), спів (*cante*), варіант фламенко-співу з

(Current issues in ethnolinguistics [Aktual'ni pytannja etnolingvistyky])

Ethnographic Code of Andalusian Identity (in Ukrainian) [Etnohrafichnyi kod andaluzkoi identychnosti]

© Братель О. М. [Bratel O. M.], olenabratel@gmail.com,Господицько А. Т. [Hospodynko A. T.], anastasiia.hospodynko@gmail.com

історичною глибиною (*cante por seguidilla*), інструментальна основа (*guitarra*, *castañuela*), простір виконання (*tablao*), елемент сценічної жіночої пластики (*abanico*, *abanico del salero*). Мистецтво фламенко є настільки фундаментальним для Андалусії, що воно сприймається не лише як локальний скарб, а й як невід'ємна частина репрезентації всієї іспанської культури на міжнародному рівні [10, с. 67].

Попри домінування в піснях одиниць, безпосередньо пов'язаних із фламенко як центральним символом андалузької культурної репрезентації, поряд із термінами, що позначають палос, ритмічні структури чи перформативні елементи фламенко, функціонують лексеми та словосполучення ширшого музичного характеру. Вони пов'язані з народною пісенністю, карнавальною традицією, інструментальною культурою та колективними формами співу. Такі одиниці відображають міжстильові теми, що апелюють до музики як до універсального етнокультурного коду, але не зводяться до самого концепту фламенко.

У структурі етнографічного коду в іспанських піснях виокремлюється група лексики, що репрезентує усну пісенну традицію і народну поетику: *sopla* (одна з ключових форм андалузького пісенного наративу, що поєднує ліризм, драматизм і народну мораль), *copleros* (виконавці, які забезпечують живу передачу культурного досвіду), *coplilla* (зменшувальна форма, маркер фольклорної інтимності), *cantos de trilla* (аграрний трудовий спів), *cantinela* (повторювана мелодична формула, що створює ефект традиційності).

Інструментальний ряд формує акустичний код Андалусії, що поєднує сакральне, святкове й фольклорне, зокрема, у піснях були зафіксовані такі лексеми: *guitarra* (домінантний символ андалузької музичності), *laúd* (історичний інструмент із середземноморським корінням), *zambomba* (інструмент, пов'язаний із різдвяною народною традицією), *castañuela* / *palillos* (кастаньети), *tambor* (барабан, що символізує ритмічну тілесність), *matraca* (обрядовий шумовий інструмент).

Святково-ритуальна лексика також є важливою в межах етнографічного коду андалузької ідентичності і відображається у піснях. Зокрема, була зафіксована лексика, пов'язана з ярмарково-святковими традиціями: *feria* / *ferias*, *feria de abril*, *feria de madrugada*, *Feria de Córdoba en mayo*, *feria de Sevilla en abril*, *feria del caballo en mayo*, *caseta* (тимчасовий павільйон, простір соціалізації), *albero* (жовтуватий пісок арен і ярмаркових майданчиків, візуальний маркер Андалусії). У структурі етнографічного коду ферія виступає маркером колективної ідентичності,

(Актуальні питання етнолінгвістики [Aktual'ni pytannja etnolingvistyky])

Етнографічний код андалузької ідентичності (Українською) [Etnohrafichnyi kod andaluzkoj identychnosti]

© Братель О. М. [Bratel O. M.], olenabratel@gmail.com,

Господишко А. Т. [Hospodynko A. T.], anastasiia.hospodynko@gmail.com

регіональної гордості та ритуалізованої радості. Хронологічні уточнення (*en abril, en mayo, de madrugada*) підкреслюють циклічність традиції.

Лексика, пов'язана з карнавалом, формує уявлення про Андалусію як іронічний, експресивний і схильний до театралізованого самовираження регіон: *carnaval / carnavales, carnavalero / carnavaleros* (носій карнавальної культури), *dios Momo* (міфологічний символ карнавальної стихії), *chirigota* (сатиричний музичний жанр карнавалу Кадіса).

Локальні та регіональні святкові традиції відображені в піснях за допомогою таких лексичних одиниць: *Velaíta de Santa Ana* (традиція району Тріана у Севільї), *Colombinas* (свято в Уельві, пов'язане з історичною пам'яттю), *Moros y Cristianos* (історико-міфологічна реконструкція). Ці одиниці відображають локалізований вимір етнографічного коду. Вони підсилюють територіальну диференціацію всередині андалузької ідентичності.

Висновки дослідження. Уявлення про Андалусію в іспанських піснях реалізується через розгалужену систему культурних символів і мовних маркерів. Регіон постає як унікальний простір емоційної інтенсивності, історичної змішаності та фольклорної автентичності.

Етноніми є ключовими носіями ідентичності, виконуючи стилістичну функцію маркування «свого» простору. При цьому андалузька ідентичність не конфліктує із загальноіспанською, а функціонує як дуальна модель самоусвідомлення. Ромська ідентичність є найчисельнішою та найбільш символічно навантаженою групою етнографічного коду. Етнонім *gitano* трансформувався з чисто етнічної категорії в символ вільної та пристрасної «ромської душі», а також став маркером соціального болю та культурного опору.

Музичний компонент є ядром етнографічного коду. Фламенко разом із його різновидами виконує роль центрального символу андалузької культури, навколо якого групуються інші музичні практики (народна поезика, інструментальний ряд), що формують акустичний код регіону. Музика в андалузькому етнографічному коді є механізмом збереження колективної пам'яті, локальної ідентичності та історичної тяглості.

Святково-ритуальна лексика структурує уявлення про Андалусію як про простір ритуалізованої радості та театралізованого самовираження. Такі маркери, як *feria* чи *chirigota*, підсилюють територіальну диференціацію та є механізмами збереження колективної пам'яті й історичної тяглості.

(Current issues in ethnolinguistics [Aktual'ni pytannja etnolingvistyky])

Ethnographic Code of Andalusian Identity (in Ukrainian) [Etnohrafichnyi kod andaluzkoi identychnosti]

© Братель О. М. [Bratel O. M.], olenabratel@gmail.com,

Господицько А. Т. [Hospodynko A. T.], anastasiia.hospodynko@gmail.com

Етнографічний код у пісенному дискурсі стає актом опору в умовах глобалізації. Використання локальних маркерів дозволяє спільноті стверджувати своє право на культурне самовизначення, перетворюючи традицію на впізнаваний національний бренд.

Перспективи подальших наукових розвідок. Цікавим напрямом для майбутніх студій є порівняльний аналіз репрезентації образу Андалусії в дискурсі інших країн, зокрема Латинської Америки. Окрему увагу варто приділити вивченню того, як етнографічний код функціонує в умовах глобалізації як інструмент культурного опору та засіб збереження локальної самобутності. Перспективним вбачається також розширення емпіричної бази дослідження за рахунок аналізу сучасних синтетичних жанрів, що дозволить простежити трансформацію традиційних маркерів у нових соціокультурних контекстах. Крім того, важливо дослідити, як національна ідентичність продовжує конструюватися через різноманітні мистецькі та наукові тексти.

Література:

1. Григоренко, Т. В. (2010). *Етнографічна лексика і фразеологія у складі української літературної мови: монографія*. Умань: ПП Жовтий. 216 с.
2. Данилюк, І. В. (2010). Становлення та формування етнічної ідентичності. *Науковий вісник Полтавського педуніверситету. Серія «Культурознавство»*, 9, 78–82.
3. Рафальський, О., Калакура, Я., Калакура, О., & Юрій, М. (2022). *Цивілізаційна ідентичність українства: історія і сучасність* (Я. Калакура, ред.). Київ: ППіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України. 512 с.
4. González Sánchez, M. (2011). Estructura básica del baile flamenco. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa*, 4(4), 25–31.
5. Harjus, J. (2025). Construcciones metapragmático-discursivas de una identidad (lingüística) andaluza en el Hip-Hop andaluz del siglo XXI. In *Naciones, nacionalismos y frontiers desde la perspectiva hispano-austriaca* (pp. 109–126). Salamanca.
6. Leblon, B. (2005). *Gitanos y flamenco*. Valencia: Asociación de Enseñantes con Gitanos.
7. Marín Prieto, J. M. (2026). Fernando Cruz Isidoro (coord.). Nuevas investigaciones sobre patrimonio artístico en Andalucía. Identidad, conocimiento y difusión [Reseña]. *Revista PH: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 117, 338–339.
8. Martínez Dhier, A. (2011). Los gitanos en Andalucía en el antiguo régimen: de «peregrinos» a «marginados». In *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 2107–2117). Granada: Instituto de Migraciones.
9. Moreno Navarro, I. (1993). *Andalucía: Identidad y Cultura (Estudio de Antropología Andaluza)*. Málaga: Librería Ágora. 151 p.

(Актуальні питання етнолінгвістики [Aktual'ni pytannja etnolingvistyky])

Етнографічний код андалузської ідентичності (Українською) [Etnohrafichnyi kod andaluzkoi identychnosti]

© Братель О. М. [Bratel O. M.], olenabratel@gmail.com,
Господицько А. Т. [Hospodynko A. T.], anastasiia.hospodynko@gmail.com

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemanitics>

10. Valdivia Alonso, D., & Ruiz Jiménez, A. M. (2026). Formando andaluces y españoles: la construcción de la identidad nacional en la escuela andaluza. *Revista CENTRA de Ciencias Sociales*, 5(1), 53–92.

References:

1. Hryhorenko, T. V. (2010). *Etnohrafichna leksyka i frazeolohiia u skladi ukrainskoi literaturnoi movy* [Ethnographic vocabulary and phraseology as part of the Ukrainian literary language]. Uman: P. P. Zhovtyi. 216 p.
2. Danyliuk, I. V. (2010). Stanovlennia ta formuvannia etnichnoi identychnosti [Establishment and formation of ethnic identity]. *Naukovyi visnyk Poltavskoho peduniversitytetu. Seriiia "Kulturoznavstvo"* [Scientific Bulletin of Poltava Pedagogical University. "Cultural Studies" series], 9, 78–82.
3. Rafalskyi, O., Kalakura, Ya., Kalakura, O., & Yurii, M. (2022). *Tsyvilizatsiina identychnist ukrainstva: istoriia i suchasnist* [Civilizational identity of Ukrainians: history and modernity] (Ya. Kalakura, Ed.). Kyiv: IPIEND im. I. F. Kurasa NAN Ukrainy. 512 p.
4. González Sánchez, M. (2011). Estructura básica del baile flamenco [Basic structure of flamenco dance]. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa*, 4(4), 25–31.
5. Harjus, J. (2025). Construcciones metapragmático-discursivas de una identidad (lingüística) andaluza en el Hip-Hop andaluz del siglo XXI [Metapragmatic-discursive constructions of an Andalusian (linguistic) identity in Andalusian Hip-Hop of the 21st century]. In *Naciones, nacionalismos y fronteras desde la perspectiva hispano-austriaca* (pp. 109–126). Salamanca.
6. Leblon, B. (2005). Gitanos y flamenco [Gypsies and flamenco]. *Memoria de Papel*. Valencia: Asociación de Enseñantes con Gitanos [Association of Teachers with Gypsies].
7. Marín Prieto, J. M. (2026). Fernando Cruz Isidoro (coord.). Nuevas investigaciones sobre patrimonio artístico en Andalucía. Identidad, conocimiento y difusión [Reseña] [New research on artistic heritage in Andalusia. Identity, knowledge and dissemination (Review)]. *Revista PH: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 117, 338–339.
8. Martínez Dhier, A. (2011). Los gitanos en Andalucía en el antiguo régimen: de «peregrinos» a «marginados» [Gypsies in Andalusia in the old regime: from "pilgrims" to "marginalized"]. In *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* [Proceedings of the 1st International Congress on Migrations in Andalusia] (pp. 2107–2117). Granada: Instituto de Migraciones [Migration Institute].
9. Moreno Navarro, I. (1993). *Andalucía: Identidad y Cultura (Estudio de Antropología Andaluza)* [Andalusia: Identity and Culture (Study of Andalusian Anthropology)]. Málaga: Librería Ágora. 151 p.
10. Valdivia Alonso, D., & Ruiz Jiménez, A. M. (2026). Formando andaluces y españoles: la construcción de la identidad nacional en la escuela andaluza [Training Andalusians and Spaniards: the construction of national identity in the Andalusian school]. *Revista CENTRA de Ciencias Sociales*, 5(1), 53–92.

(Current issues in ethnolinguistics [Aktual'ni pytannja etnolingvistyky])

Ethnographic Code of Andalusian Identity (in Ukrainian) [Etnohrafichnyi kod andaluzkoi identychnosti]© Братель О. М. [Bratel O. M.], olenabratel@gmail.com,Господицько А. Т. [Hospodynko A. T.], anastasiia.hospodynko@gmail.com

УДК 811.134.2:81'373:39

Стаття надійшла до редакції [Article received] – 07.10.2025 р.

Перевірено на плагіат [Checked for plagiarism] – 10.10.2025 р.

Оригінальність тексту [The originality of the text] – 98,9 %

Прорецензовано [Peer-reviewed] – 03.12.2025 р.

Рекомендовано до друку [Recommended for publication] – 05.01.2026 р.

<http://doi.org/10.17721/2663-6530.2026.49.93-101>

PREHISTORIA IBÉRICA Y SU INFLUENCIA EN LA FORMACIÓN Y DETERIORO POSTERIOR DE LA LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLA

Nina M. Korbozerova (Kyiv, Ucraina)

ninakor@ukr.net

[ORCID: 0000-0001-6045-669X](https://orcid.org/0000-0001-6045-669X)

Doctora en Letras, Profesora Titular Catedrática de la Filología Románica
de la Universidad Nacional de Kyiv Tarás Shevchenko
(Ministerio de Educación y de Ciencia de Ucrania)
Ave. de Tarás Shevchenko 14, Kyiv, Ucraina, 01601

El estudio de la prehistoria de la península Ibérica se presenta como la coordinación de los componentes integrantes y la investigación es interdisciplinar donde se combinana los datos de la historia, arqueología, lingüística, genética y otras ciencias para reconstruir el pasado, pues ninguna de estas disciplinas por sí sola puede ofrecer la imagen completa del desarrollo de la sociedad, su cultura, historia y la lengua. En este contexto, veamos cómo se coordinan entre sí los componentes de la investigación tipológico-prehistórica: 1. Historia y arqueología. La historia estudia los acontecimientos del pasado, mientras que la arqueología aporta evidencias materiales (objetos, construcciones, inscripciones). 2. Lingüística e historia. La lengua conserva huellas del pasado. A través de la lingüística histórica se pueden reconstruir migraciones, contactos entre pueblos y cambios culturales. 3. Antropología cultural. La antropología estudia costumbres, creencias y formas de

(Актуальні питання етнолінгвістики [Aktual'ni pytannja etnolingvistyky])

Доісторичний період Іберії та його вплив на формування та подальший розвиток іспанської мови та культури (Іспанською) [Doistorichnyi period Iberii ta yoho vplyv na formuvannia ta podal'shyi rozvytok ispans'koi movy ta kul'tury]

© Корбозерова Н. М. [Korbozerova N. M.], ninakor@ukr.net

organización social. Estas prácticas culturales muchas veces se explican mejor cuando se entienden los procesos históricos que las originaron. 4. Literatura y tradición oral. Los mitos, epopeyas y relatos populares conservan memorias históricas y valores culturales.

Se aprovecha la metodología de la investigación tipológico-prehistórica, en el resultado de la cual nos acercamos a descifrar el cuadro más completo de la vida humana y el surgimiento del lenguaje y, por fin, al conocimiento más profundo de la cultura y de la lengua de tal o cual sociedad.

Entonces, la historia, cultura y lengua se coordinan porque cada una aporta los matices específicos en el estudio más o menos completo de la comprensión profunda de un pueblo y el desarrollo de la lengua a lo largo del tiempo.

La prehistoria de la península Ibérica posibilita descubrir todos los aspectos de la vida de los españoles contemporáneos, incluso su lengua, aunque no se puede decir nada de ésta de sus antepasados remotos.

Palabras clave: *la prehistoria, el tema interdisciplinar, la península Ibérica, el deterioro, la lengua española.*

ДОІСТОРИЧНИЙ ПЕРІОД ІБЕРІЇ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ТА ПОДАЛЬШИЙ РОЗВИТОК ІСПАНСЬКОЇ МОВИ ТА КУЛЬТУРИ

Ніна Миколаївна Корбозерова (м. Київ, Україна)

ninakor@ukr.net

[ORCID: 0000-0001-6045-669X](https://orcid.org/0000-0001-6045-669X)

доктор філологічних наук, професор кафедри романської філології

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

(Міністерство освіти і науки України)

01601, м. Київ, бульвар Тараса Шевченка, 14

Дослідження доісторії Піренейського півострова розглядається як комплексний міждисциплінарний процес, у межах якого узгоджуються різні

(Current issues in ethnolinguistics [Aktual'ni pytannja etnolingvistyky])

The Prehistoric Period of the Iberian Peninsula and its Influence on the Formation and Subsequent Development of the Spanish Language and Culture (in Spanish) [Prehistoria ibérica y su influencia en la formación y deterioro posterior de la lengua y cultura española]

© Korbozerova N. M. [Korbozerova N. M.], ninakor@ukr.net

наукові підходи, а реконструкція минулого здійснюється шляхом поєднання даних історії, археології, лінгвістики, генетики та інших наук, оскільки жодна з цих дисциплін окремо не здатна відтворити цілісну картину розвитку суспільства, його культури, історії та мови. У цьому контексті особливого значення набуває взаємодія основних складників типологічно-доісторичного дослідження.

По-перше, історія та археологія доповнюють одна одну: історія аналізує події минулого, тоді як археологія надає матеріальні свідчення існування давніх суспільств, зокрема предмети матеріальної культури, архітектурні споруди та написи. По-друге, взаємозв'язок лінгвістики й історії дає змогу простежити відбитки минулих епох у мові, адже методи історичної лінгвістики дозволяють реконструювати міграційні процеси, міжкультурні контакти та етапи культурних трансформацій. По-третє, культурна антропологія досліджує традиції, вірування та соціальні структури, які часто можуть бути адекватно інтерпретовані лише з урахуванням історичних процесів, що зумовили їх формування. По-четверте, літературна та усна традиції, представлені міфами, епічними текстами й народними оповідями, зберігають історичну пам'ять і відображають базові культурні цінності суспільства.

Застосування методології типологічно-доісторичного аналізу дає можливість наблизитися до реконструкції більш повної картини життя давніх спільнот, а також до розуміння процесів виникнення мови й подальшого розвитку культурних і мовних систем у різних суспільствах.

Отже, історія, культура та мова перебувають у тісному взаємозв'язку, оскільки кожна з цих сфер робить специфічний внесок у комплексне дослідження народу та еволюції його мовної системи впродовж історичного часу. Вивчення доісторії Піренейського півострова дає змогу глибше зрозуміти окремі аспекти життя сучасного іспанського суспільства, зокрема формування його мовної традиції, хоча щодо мови віддалених предків не завжди можна зробити остаточні висновки.

Ключові слова: доісторія, міждисциплінарне дослідження, Піренейський півострів, культурний розвиток, іспанська мова.

(Актуальні питання етнолінгвістики [Aktual'ni pytannja etnolingvistyky])

Доісторичний період Іберії та його вплив на формування та подальший розвиток іспанської мови та культури (Іспанською) [Doistorichnyi period Iberii ta yoho vplyv na formuvannia ta podal'shyi rozvytok ispans'koi movy ta kul'tury]

© Корбозерова Н. М. [Korbozerova N. M.], ninakor@ukr.net

THE PREHISTORIC PERIOD OF THE IBERIAN PENINSULA AND ITS INFLUENCE ON THE FORMATION AND SUBSEQUENT DEVELOPMENT OF THE SPANISH LANGUAGE AND CULTURE

Nina N. Korbozerova (Kyiv, Ukraine)

ninakor@ukr.net

[ORCID: 0000-0001-6045-669X](https://orcid.org/0000-0001-6045-669X)

DSc (Philology), Professor of Romance Philology Department
Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Ministry of Education and Science of Ukraine)
14 Taras Shevchenko Blvd., Kyiv, Ukraine, 01601

The study of the prehistory of the Iberian Peninsula is approached as a comprehensive interdisciplinary process, in which various scientific perspectives are coordinated, and the reconstruction of the past is carried out by integrating data from history, archaeology, linguistics, genetics, and other sciences, since none of these disciplines alone can provide a complete picture of societal development, its culture, history, and language; in this context, the interaction of the main components of typological-prehistoric research acquires particular significance.

Firstly, history and archaeology complement each other: history analyzes past events, whereas archaeology provides material evidence of the existence of ancient societies, including artifacts, architectural structures, and inscriptions; secondly, the interrelation of linguistics and history allows for tracing the imprints of past eras in language, as historical linguistic methods make it possible to reconstruct migration processes, intercultural contacts, and stages of cultural transformations; thirdly, cultural anthropology examines traditions, beliefs, and social structures, which can often be adequately interpreted only in the context of the historical processes that shaped them; fourthly, literary and oral traditions, represented by myths, epic texts, and folk narratives, preserve historical memory and reflect the fundamental cultural values of society.

The application of typological-prehistoric analytical methodology enables a closer approximation to reconstructing a fuller picture of the life of ancient

(Current issues in ethnolinguistics [Aktual'ni pytannja etnolingvistyky])

The Prehistoric Period of the Iberian Peninsula and its Influence on the Formation and Subsequent Development of the Spanish Language and Culture (in Spanish) [Prehistoria ibérica y su influencia en la formación y deterioro posterior de la lengua y cultura española]

© Korbozerova N. M. [Korbozerova N. M.], ninakor@ukr.net

communities, as well as understanding the processes of language emergence and the subsequent development of cultural and linguistic systems across different societies.

Therefore, history, culture, and language are closely interconnected, as each of these spheres contributes specifically to the comprehensive study of a people and the evolution of its linguistic system over historical time; the study of the prehistory of the Iberian Peninsula allows for a deeper understanding of certain aspects of contemporary Spanish society, particularly the formation of its linguistic tradition, although definitive conclusions about the language of distant ancestors are not always possible.

Keywords: *prehistory, interdisciplinary research, Iberian Peninsula, cultural development, Spanish language.*

Introducción. Los conocimientos sobre la historia antigua de un pueblo, su cultura y su lengua no funcionan de manera aislada, sino que se coordinan y complementan entre sí para ofrecer una visión más completa de su identidad y evolución. Esta coordinación se da a través de varias disciplinas que trabajan juntas. Entre ellas: la historia y la arqueología, la lingüística y la historia, la antropología cultural, la literatura y tradición oral y, por fin, la interdisciplinariedad.

El tema interdisciplinar se investiga actualmente con mucho éxito en la ciencia española por los arqueólogos, históricos, culturólogos y lingüistas, entre ellos: José María Blázquez Martínez [1], Juan Luis Arsuaga, José María Bermúdez de Castro, Eudald Carbonell [2; 3; 4], Ivve Martínez [5], Rafael Lapesa [6], Manuel Alvar [7], Inés Fernández Ordóñez [8] y otros.

Actualidad. El estudio de la prehistoria de la península Ibérica se presenta como la coordinación de los componentes integrantes y la investigación es interdisciplinar donde se combinan los datos de la historia, arqueología, lingüística, genética y otras ciencias para reconstruir el pasado, pues ninguna de estas disciplinas por sí sola puede ofrecer la imagen completa del desarrollo de la sociedad, su cultura, historia y la lengua. En este contexto, veamos cómo se coordinan entre sí los componentes de la investigación tipológico-prehistórica: 1. *Historia y arqueología.* La historia estudia los acontecimientos del pasado, mientras que la arqueología aporta evidencias materiales (objetos, construcciones, inscripciones). 2. *Lingüística e historia.* La lengua conserva huellas del pasado. A través de la lingüística histórica se pueden reconstruir

(Актуальні питання етнолінгвістики [Aktual'ni pytannja etnolingvistyky])

Доісторичний період Іберії та його вплив на формування та подальший розвиток іспанської мови та культури (Іспанською) [Doistorichnyi period Iberii ta yoho vplyv na formuvannia ta podal'shyi rozvytok ispans'koi movy ta kul'tury]

© Корбозерова Н. М. [Korbozerova N. M.], ninakor@ukr.net

migraciones, contactos entre pueblos y cambios culturales. 3. *Antropología cultural*. La antropología estudia costumbres, creencias y formas de organización social. Estas prácticas culturales muchas veces se explican mejor cuando se entienden los procesos históricos que las originaron. 4. *Literatura y tradición oral*. Los mitos, epopeyas y relatos populares conservan memorias históricas y valores culturales.

Novedad. Consiste en aprovechar la metodología de la investigación tipológico-prehistórica, en el resultado de la cual nos acercamos a descifrar el cuadro más completo de la vida humana y el surgimiento del language y, por fin, al conocimiento más profundo de la cultura y de la lengua de tal o cual sociedad.

Entonces. la historia, cultura y lengua se coordinan porque cada una aporta los matices específicos en el estudio más o menos completo de la comprensión profunda de un pueblo y el desarrollo de la lengua a lo largo del tiempo.

La prehistoria de la península Ibérica posibilita descubrir todos los aspectos de la vida de los españoles contemporáneos, incluso su lengua, aunque no se puede decir nada de ésta de sus antepasados remotos.

Según diferentes teorías existentes, los remotos antepasados del hombre contemporáneo europeo occidental, posiblemente, aparecieron en África oriental hace unos cuatro o diez millones de años. Se llamaron Australopitecus, aunque todavía no se trata del desarrollo de su lenguaje.

Así, el Homo habilis, descendiente de Australopitecus, apareció hace unos dos millones de años. Este ser humano era diestro, se alimentaba con raíces, frutos y no aprovechaba técnicas de caza. El Homo erectus apareció hace un millón y medio de años, pudo adaptarse al medio, vivió en Eurasia desde Pekín hasta la península Ibérica. Se supone que fueron los primeros pobladores del territorio español. La muestra más antigua peninsular fue encontrada en la actual provincia de Granada. Esta especie ya conocía el uso del fuego y fabricaba la primera hacha de mano, vivía hace un millón de años en un paraje llamado *El Aculadero* en Cádiz. El Homo antecesor, vivió unos cientos de miles de años después en la sierra de Atapuerca, en la provincia actual de Burgos. Desconocía el fuego y compartía su dominio con ciervos, caballos y leones. Hace unos doscientos cincuenta mil años los cazadores de la Loma de los Huesos (Soria) y de las cuencas de Jarama y el Tajo, ya dominaban el fuego y se servían de trampas para atrapar sus presas. Pero ni los cazadores sorianos ni los de Atapuerca todavía hablaron una lengua de las que deriven las lenguas de la España actual. Hace

(Current issues in ethnolinguistics [Aktual'ni pyttannja etnolingvistyky])

The Prehistoric Period of the Iberian Peninsula and its Influence on the Formation and Subsequent Development of the Spanish Language and Culture (in Spanish) [Prehistoria ibérica y su influencia en la formación y deterioro posterior de la lengua y cultura española]

© Korbozerova N. M. [Korbozerova N. M.], ninakor@ukr.net

más de cien mil años vivió el hombre de Neanderthal. La rama del hombre actual, el Homo sapiens, apareció en África hace unos sesenta mil años y se supone que fue la protolengua todas las actuales. El Homo sapiens, el hombre sabio, cuya rama más conocida es la del hombre de Cromañón, debió de instalarse en el territorio peninsular hace unos treinta mil años. Los cromañones ya pudieron realizar operaciones conceptuales y usaban el signo lingüístico primitivo. Además de la península, vivían en la Europa meridional y se supone que eran los primeros hablantes de *indoeuropeo*.

Los cromañones sustituyen al hombre de Neanderthal, cuya estirpe desaparece. Puede ser que conocieron la escritura, pues que los dibujos rupestres fueron resultado de un pensamiento modelado con el lenguaje.

La Prehistoria de la península Ibérica abarca el período de la humanidad desde el surgimiento de la vida humana en la Tierra hasta los albores de la civilización, que coincide con la revolución del Neolítico y con la aparición de los primeros testimonios escritos. La Prehistoria duró más de dos millones de años y España posee los yacimientos prehistóricos.

La Prehistoria se divide por los científicos en tres períodos: *Paleolítico Inferior* (o de la Piedra antigua), *Paleolítico Medio* (o Etapa Intermedia) y *Paleolítico Superior*. Al Paleolítico le sigue el *Neolítico* (o Etapa de la Piedra Nueva). Esta clasificación del Paleolítico corresponde a tres etapas: salvajismo, barbarie y civilización.

Todo el Paleolítico (Inferior, Medio, Superior) se caracteriza por la utilización de técnicas primitivas de elaborar los instrumentos, en primer lugar, de madera. Como el hombre del período Paleolítico era nómada, dependía mucho de la naturaleza, de la caza, de la pesca y de la recolección de los frutos y desconocía la agricultura y ganadería.

En el litoral cantábrico, en Asturias, aparecen plataformas muy propicias para situarse durante el Paleolítico. Son las Cuevas de Altamira y el yacimiento de Atapuerca, además, son las Terrazas del Manzanares y la comarca del Rosellón.

El Paleolítico Intermedio abarca el período entre los años 100.000 y 35.000 a.C. El hombre primitivo ya perfeccionó los instrumentos para la caza y la pesca. Los yacimientos más representativos se sitúan en la zona mediterránea: Bañolas, Cova Negra, (Játiva), Cueva del Pinar (Granada) y Gibraltar.

En el Paleolítico Superior, el hombre de Neanderthal, vivía en la cueva del Hoyo de la Mina (Málaga) y en la del Castillo. Como muestra el yacimiento de

(Актуальні питання етнолінгвістики [Aktual'ni pytannja etnolingvistyky])

Доісторичний період Іберії та його вплив на формування та подальший розвиток іспанської мови та культури (Іспанською) [Doistorichnyi period Iberii ta yoho vplyv na formuvannia ta podal'shyi rozvytok ispans'koi movy ta kul'tury]

© Корбозерова Н. М. [Korbozerova N. M.], ninakor@ukr.net

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

Atapuerca, a 15 kilómetros de Burgos, las condiciones de vida eran muy duras y llenas de dificultades. Los hombres siempre tenían que buscar el alimento en la recolección, en la caza y en la pesca. El hombre de este período practicaba, todavía, el nomadismo, aunque empezó a agruparse en las tribus, controlar el fuego y poco a poco pasó al semisedentarismo.

Las transformaciones facilitaron las manifestaciones artísticas rupestres. Las primeras muestras artísticas eran esculturas de arcilla y, posteriormente de materiales más duros y consistentes, como la piedra o el hueso. Así, hay figuras de las Venus, que pronto se convirtieron en figuras muy estilizadas.

Las pinturas rupestres de las grutas se encuentran en la cueva de Altamira (a 30 kilómetros al oeste de Santander, en el municipio de Santillana del Mar). Las primeras figuras representadas en el techo de la cueva son las pinturas rojas, sobre las que se añadieron posteriormente varias pinturas negras, los polícromos y, por último, algunas figuras negras.

En la cueva de Altamira, el bisonte está rodeado de otros animales como la cierva y el caballo. Además hay figuras de hombres y signos. Una gran parte del conjunto de representaciones se realizó entre hace 14.800 y 14.400 años a.C.

El Neolítico (5.000 años a.C. en Mesopotamia) llegó a la península Ibérica un poco más tarde. Los restos de la cultura del Neolítico en España se encuentran en las provincias de Córdoba, Málaga, Granada, Jaén y Almería.

El ser humano empieza a dominar la naturaleza, cultiva las plantas y la domestica los animales. En este periodo los miembros de la familia ya pudieron fabricar los objetos de madera, cestería o tejidos, adornos, entre ellos los collares, colgantes, brazaletes y tobilleras, hallados en las cuevas de Nerja, Zuheros y Piñar. Apareció una cerámica peculiar que originó de la región de Guadalquivir, donde se fabricaban puñales de cobre y puntas de lanza, además de adornos de oro. La vida en las cuevas poco a poco se convertía en la vida sedentaria. El hombre empezó a construir sus propias viviendas con techos de paja y con escaleras, primero, de forma oval o circular y luego de la rectangular. A finales del periodo Neolítico, se creó una sociedad bastante estable.

La cultura almeriense simboliza el paso del Neolítico al Bronce, cuando el hombre ya conocía los metales, pero no tenía los medios adecuados para su explotación. El primer metal que se descubrió y que se trató fue el cobre y, más tarde,

(Current issues in ethnolinguistics [Aktual'ni pytannja etnolingvistyky])

The Prehistoric Period of the Iberian Peninsula and its Influence on the Formation and Subsequent Development of the Spanish Language and Culture (in Spanish) [Prehistoria ibérica y su influencia en la formación y deterioro posterior de la lengua y cultura española]

© Korbozerova N. M. [Korbozerova N. M.], ninakor@ukr.net

el bronce, que era más duradero y más poderoso. En torno al año 3.000 a.C. se extendió por la península Ibérica el uso de los metales, al mismo tiempo, en el norte se concentra el pastoreo y, en el sur, los cultivos.

En los siglos X y IX a.C. en la península a través de los Pirineos, penetraron las tribus de Francia, Italia y Suiza que se establecieron en Catalonia y en el Levante. Llevaron consigo la cultura de los Campos de Urnas. Posteriormente, entre los siglos IX y VI a.C., llegaron unas nuevas oleadas indoeuropeas que se dispersaron hacia la Meseta.

Conclusión. La Edad de Hierro fue, en realidad, una verdadera revolución en la evolución de la humanidad, en su vida económica, vida cultural, lo que definió los procesos posteriores de la formación y el deterioro de las lenguas prerromanas en la península Ibérica.

References:

1. Blázquez Martínez, J. M. (1987). El estado de Burebista y los pueblos de la Península Ibérica en época helenística: semejanzas y diferencias. *Gerión: Revista de Historia Antigua*, 5, 195–210.
2. Arsuaga, J. L., Bermúdez de Castro, J. M., Carbonell, E. (1995-1996). *Los fósiles humanos del nivel TD6 de Gran Dolina (Sierra de Atapuerca, Burgos) y el origen de los neandertales y de las poblaciones modernas*. Numantia: Arqueología en Castilla y León, ISSN 0213-7909, Nº 7, p. 9-20.
3. Arsuaga, J. L., Carbonell, E., & Bermúdez de Castro, J. M. (2023). *Atapuerca: tres décadas, tres vectores*. In *XIV Jornadas Aragonesas de Paleontología* (pp. 17–29). Institución “Fernando el Católico”. <https://cir.cenieh.es/handle/20.500.12136/3147>
4. Carbonell, E., Bermúdez de Castro, J. M., & Arsuaga, J. L. (Coords.), Sala Ramos, R. (Ed.). (2014). *Los cazadores recolectores del Pleistoceno y del Holoceno en Iberia y el estrecho de Gibraltar: Estado actual del conocimiento del registro arqueológico* (1 st ed., 768 pp.). Universidad de Burgos. ISBN 978-8492681853
5. Martínez, I., & Arsuaga, J. L. (2011). *Atapuerca y la evolución humana* (176 p.). Junta de Castilla y León.
6. Lapesa, R. (1981). *Historia de la lengua española* (OCR ed.). [Digital reproduction]. Summaratio Library; Patron Library Collection. <https://archive.org/details/lapesa-r.-historia-de-la-lengua-espanola-ocr-1981>
7. Alvar, M. (1996). *Manual de dialectología hispánica: el español de España*. Universidad de Alcalá. https://archive.org/details/doku.pub_alvar-m-manual-de-dialectologia-hispanica
8. Fernández-Ordóñez, I. (2001). Hacia una dialectología histórica: Reflexiones sobre la historia del leísmo, el laísmo y el loísmo. *Boletín de la Real Academia Española*, 81, 389–464.

(Актуальні питання етнолінгвістики [Aktual'ni pytannja etnolingvistyky])

Доісторичний період Іберії та його вплив на формування та подальший розвиток іспанської мови та культури (Іспанською) [Doistorichnyi period Iberii ta yoho vplyv na formuvannia ta podal'shyi rozvytok ispans'koi movy ta kul'tury]

© Корбозерова Н. М. [Korbozerova N. M.], ninakor@ukr.net

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИКИ
[CURRENT ISSUES IN LINGUODIDACTICS]

УДК 81'243:37.091.3:378.147

Стаття надійшла до редакції [Article received] – 17.10.2025 р.

Перевірено на плагіат [Checked for plagiarism] – 19.10.2025 р.

Оригінальність тексту [The originality of the text] – 98 %

Прорецензовано [Peer-reviewed] – 15.12.2025 р.

Рекомендовано до друку [Recommended for publication] – 05.01.2026 р.

<http://doi.org/10.17721/2663-6530.2026.49.102-122>

**ДИДАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ
ДОМАШНЬОГО ЧИТАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ
МОВИ ЯК ОСНОВНОЇ: КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНИЙ ТА
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ВИМІРИ**

Тетяна Григорівна Грабазей (м. Київ, Україна)

gr.tetiana@gmail.com

асистент кафедри германської філології та перекладу
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
(Міністерство освіти і науки України)
01601, м. Київ, бульвар Тараса Шевченка, 14

Любов Василівна Наконечна (м. Київ, Україна)

liubov.nakonechnaya@gmail.com

асистент кафедри германської філології та перекладу
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
(Міністерство освіти і науки України)
01601, м. Київ, бульвар Тараса Шевченка, 14

Домашнє читання в сучасній системі викладання німецької мови як основної розглядається як складний інтегративний компонент навчального процесу, що поєднує формування рецептивних мовленнєвих умінь, розвиток когнітивних стратегій обробки текстової інформації та становлення іншомовної комунікативної

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Challenges of Implementing Home Reading in Teaching German as a Second Language: A Systematic

Analysis of Didactic Approaches, Learner Outcomes, and Instructional Strategies (in Ukrainian)

[Dydaktychni ta metodychni problemy orhanizatsii domashnoho chytannia u protsesi vykladannia nimetskoï movy yak osnovnoi: kohnityvno-komunikatyvnyi ta kompetentnisnyi vymiry]

© Grabazhei T. H. [Grabazhei T. H.], gr.tetiana@gmail.com,

Nakonechna L. V. [Nakonechna L. V.], liubov.nakonechnaya@gmail.com

компетентності, однак у реальній педагогічній практиці воно часто реалізується фрагментарно, без належного методичного супроводу, системного добору текстів і чітко визначених критеріїв оцінювання результатів, що зумовлює зниження мотивації здобувачів освіти, поверхове розуміння змісту, домінування перекладного підходу та недостатній розвиток автономії читача, у зв'язку з чим у статті здійснюється комплексний аналіз дидактичних, методичних і психолінгвістичних проблем організації домашнього читання при вивченні німецької мови як основної з позицій компетентнісного та когнітивно-комунікативного підходів, обґрунтовується необхідність диференційованого добору художніх і навчально-пізнавальних текстів з урахуванням рівнів володіння мовою, вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Пропонується модель поетапної організації роботи з текстом, що включає передтекстовий, текстовий і післятекстовий етапи з використанням стратегій прогнозування, семантичного згортання, інтерпретації та рефлексії, а також визначаються критерії ефективності домашнього читання як засобу формування лексичної, граматичної, дискурсивної й соціокультурної компетентностей, що дозволяє розглядати домашнє читання не лише як допоміжний елемент навчання, а як повноцінний інструмент розвитку академічної автономії та міжкультурної комунікації в процесі оволодіння німецькою мовою, актуалізуючи проблему наукового осмислення механізмів інтеграції читання у систему формування іншомовної компетентності та визначення оптимальних умов його реалізації в сучасному освітньому середовищі.

Ключові слова: домашнє читання, німецька мова як основна, іншомовна комунікативна компетентність, рецептивні види мовленнєвої діяльності, когнітивні стратегії читання, автономія учня, автентичний текст, диференційований добір текстів, методика навчання читанню, міжкультурна комунікація.

CHALLENGES OF IMPLEMENTING HOME READING IN TEACHING GERMAN AS A SECOND LANGUAGE: A SYSTEMATIC ANALYSIS OF DIDACTIC APPROACHES, LEARNER OUTCOMES, AND INSTRUCTIONAL STRATEGIES

Tetiana H. Grabazhei (Kyiv, Ukraine)

gr.tetiana@gmail.com

lecturer at Department of German Philology and Translation

Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Ministry of Education and Science of Ukraine)

14 Taras Shevchenko Blvd., Kyiv, Ukraine, 01601

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Дидактичні та методичні проблеми організації домашнього читання у процесі викладання німецької мови як основної: когнітивно-комунікативний та компетентнісний виміри (Українською) [Dydaktychni ta metodychni problemy orhanizatsii domashnoho chytannia u protsesi vykladannia nimetskoï movy yak osnovnoi: kohnityvno-komunikatyvnyi ta kompetentnisnyi vymiry]

© Грабазей Т. Г. [Grabazhei T. H.], gr.tetiana@gmail.com,

Наконечна Л. В. [Nakonechna L. V.], liubov.nakonechnaya@gmail.com

Liubov V. Nakonechna (Kyiv, Ukraine)liubov.nakonechnaya@gmail.com

lecturer at Department of German Philology and Translation

Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Ministry of Education and Science of Ukraine)

14 Taras Shevchenko Blvd., Kyiv, Ukraine, 01601

Home reading in the contemporary system of teaching German as a major subject is considered a complex integrative component of the educational process, combining the formation of receptive language skills, the development of cognitive strategies for processing textual information, and the establishment of foreign language communicative competence. However, in actual pedagogical practice it is often implemented fragmentarily, without adequate methodological support, systematic text selection, or clearly defined assessment criteria, which leads to decreased learner motivation, superficial comprehension of content, dominance of the translation approach, and insufficient development of reader autonomy. Therefore, this article provides a comprehensive analysis of the didactic, methodological, and psycholinguistic problems of organizing home reading in the study of German as a major subject from the perspective of competence-based and cognitive-communicative approaches. It substantiates the necessity of differentiated selection of literary and educational texts, taking into account language proficiency levels, age, and individual learner characteristics.

A model of step-by-step text work is proposed, including pre-reading, while-reading, and post-reading stages with the use of strategies of prediction, semantic compression, interpretation, and reflection. Criteria for the effectiveness of home reading as a means of forming lexical, grammatical, discursive, and sociocultural competences are also defined. This allows home reading to be regarded not merely as an auxiliary element of instruction, but as a full-fledged instrument for developing academic autonomy and intercultural communication in the process of mastering German, highlighting the need for scholarly reflection on the mechanisms of integrating reading into the system of foreign language competence formation and determining the optimal conditions for its implementation in the modern educational environment.

Keywords: *home reading, German as a major subject, foreign language communicative competence, receptive language activities, cognitive reading strategies, learner autonomy, authentic text, differentiated text selection, methodology of teaching reading, intercultural communication.*

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Challenges of Implementing Home Reading in Teaching German as a Second Language: A Systematic**Analysis of Didactic Approaches, Learner Outcomes, and Instructional Strategies** (in Ukrainian)**[Dydaktychni ta metodychni problemy orhanizatsii domashnoho chytannia u protsesi vykladannia nimetskoi movy yak osnovnoi: kohnityvno-komunikatyvnyi ta kompetentnisnyi vymiry]**© Grabazhei T. H. [Grabazhei T. H.], gr.tetiana@gmail.com,Nakonechna L. V. [Nakonechna L. V.], liubov.nakonechnaya@gmail.com

Вступ. Домашнє читання в сучасній системі викладання німецької мови як основної посідає особливе місце як форма організації позааудиторної мовленнєвої діяльності, що спрямована на формування рецептивних умінь, розвиток стратегій розуміння тексту та розширення лінгвокультурного досвіду учнів, проте в реальній педагогічній практиці воно часто реалізується епізодично, без системного методичного забезпечення й чітко визначених дидактичних орієнтирів, що призводить до зниження навчальної мотивації, поверхового засвоєння змісту та обмеження потенціалу читання як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності, на що звертає увагу Т. С. Токарева, визначаючи читання як ключовий компонент іншомовної підготовки майбутніх фахівців [1, с. 322].

Актуальність дослідження зумовлюється також тим, що в умовах переходу до компетентнісної моделі мовної освіти домашнє читання розглядається не лише як спосіб закріплення мовного матеріалу, а як засіб розвитку когнітивних процесів інтерпретації тексту та формування навичок самостійної навчальної діяльності, однак, як зазначає Г. М. Пономарьова, робота з художніми текстами в межах домашнього читання часто недооцінюється як окрема мовленнєва діяльність, що обмежує її дидактичний потенціал і не забезпечує повноцінного розвитку читальних умінь [2, с. 164].

Отже, **метою** статті є теоретичне осмислення та науковий аналіз дидактичних і методичних проблем організації домашнього читання при вивченні німецької мови як основної, а також обґрунтування моделі поетапної роботи з текстом як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності, що передбачає визначення принципів добору текстів, опис основних стратегій розуміння та встановлення критеріїв ефективності позааудиторної читальної діяльності з урахуванням положень сучасних досліджень, які підкреслюють подвійний характер читання як мети та засобу навчання у вищій школі [3; 4].

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що проблема навчання читанню в іншомовному середовищі активно вивчається в зарубіжній та вітчизняній лінгводидактиці, зокрема Р. Schröter та S. Schröder доводять, що труднощі читання в L2 німецькій мові зумовлені насамперед обмеженістю лінгвістичних навичок, а не дефіцитом базових когнітивних процесів [5, р. 120–122], тоді як J. Yamashita наголошує на потенціалі extensive reading як засобу розвитку глобального та

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Дидактичні та методичні проблеми організації домашнього читання у процесі викладання німецької мови як основної: когнітивно-комунікативний та компетентнісний виміри (Українською) [Dydaktychni ta metodychni problemy orhanizatsii domashnoho chytannia u protsesi vykladannia nimetskoï movy yak osnovnoi: kohnityvno-komunikativnyi ta kompetentnisnyi vymiry]

© Грабазей Т. Г. [Grabazhei T. H.], gr.tetiana@gmail.com,

Наконечна Л. В. [Nakonechna L. V.], liubov.nakonechnaya@gmail.com

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

детального розуміння тексту за умови тривалої й системної організації читальної діяльності [6, р. 665–668].

Водночас у працях, присвячених організації домашнього читання, воно здебільшого розглядається як допоміжний методичний прийом, що супроводжує аудиторну роботу, тоді як, за спостереженнями Н. С. Станкевич, саме позааудиторне читання створює умови для формування автономії учня й розвитку стійких навичок інтерпретації тексту [7, с. 159], а Н. Стеценко підкреслює його значущість у процесі формування професійно-комунікативної компетентності у вищій школі [8, с. 148–152], що засвідчує необхідність комплексного лінгводидактичного осмислення проблем організації домашнього читання при вивченні німецької мови як основної.

Виклад основного матеріалу. Домашнє читання при вивченні німецької мови у вищій школі є складним когнітивним процесом, що включає поєднання кількох взаємопов'язаних компонентів: розпізнавання лексичних одиниць, синтаксичний аналіз, інтеграцію смислових блоків та формування узагальнень, які забезпечують глибоке розуміння тексту та розвиток аналітичного мислення студентів. Як зазначають Р. Schröter та S. Schröder, труднощі студентів у читанні L2 здебільшого пов'язані з недостатнім розвитком лінгвістичних умінь, а не дефіцитом базових когнітивних процесів сприйняття тексту [5, с. 120–122], що підкреслює необхідність цілеспрямованого формування когнітивних стратегій у процесі домашнього читання.

Основними когнітивними процесами, що активізуються під час читання іншомовних академічних текстів, є виділення ключової інформації, прогнозування змісту, логічне групування смислових одиниць та інтеграція нової інформації з попередніми знаннями студентів. Розуміння тексту залежить від обсягу словникового запасу, рівня опанування граматичних конструкцій та здатності до синтаксичного аналізу, а також від уміння використовувати когнітивні стратегії, які дозволяють ефективно обробляти текстову інформацію [6, с. 665–668].

У зв'язку з цим домашнє читання слід розглядати не лише як засіб закріплення лексики та граматики, а як **системний процес розвитку когнітивних умінь студентів**, що складається з послідовних етапів. Так, на *передтекстовому*

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Challenges of Implementing Home Reading in Teaching German as a Second Language: A Systematic

Analysis of Didactic Approaches, Learner Outcomes, and Instructional Strategies (in Ukrainian)

[Dydaktychni ta metodychni problemy orhanizatsii domashnoho chytannia u protsesi vykladannia nimetskoï movy yak osnovnoi: kohnityvno-komunikatyvnyi ta kompetentnisnyi vymiry]

© Grabazhei T. H. [Grabazhei T. H.], gr.tetiana@gmail.com,Nakonechna L. V. [Nakonechna L. V.], liubov.nakonechnaya@gmail.com

етапі студенти активізують попередні знання та формують очікування щодо змісту тексту: вони складають ментальні карти, прогнозують події та формулюють запитання до тексту, що сприяє підвищенню концентрації та фокусуванню на ключових аспектах матеріалу.

На *текстовому* етапі акцент робиться на аналізі смислових блоків, семантичному згортанні та конспектуванні, що дозволяє студентам систематизувати інформацію та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між елементами тексту. Інтеграція лексичних і граматичних вправ у процес читання забезпечує автоматизацію мовних структур і полегшує подальшу роботу з більш складними академічними текстами.

Післятекстові завдання спрямовані на розвиток аналітичного та рефлексивного мислення, що є завершальною ланкою формування когнітивних умінь у процесі домашнього читання. До таких завдань належать написання короткого аналітичного есе, обговорення культурних і соціальних контекстів тексту, формулювання власних висновків або альтернативного розвитку подій. Ця послідовність забезпечує органічний зв'язок між когнітивними процесами, мовними навичками та комунікативною компетентністю [7, с. 160–161; 8, с. 74–77] (див. табл 1).

Таблиця 1

Когнітивні стратегії читання та очікувані результати

Стратегія читання	Очікуваний результат
<i>Прогнозування змісту</i>	Активізація попередніх знань, підготовка до сприйняття тексту
<i>Виділення ключових слів</i>	Полегшення розпізнавання головних ідей
<i>Семантичне згортання</i>	Структуроване розуміння тексту та логічні зв'язки
<i>Конспектування</i>	Систематизація інформації та полегшення повторення
<i>Написання аналітичного есе</i>	Розвиток узагальнення, критичного мислення та рефлексії

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Дидактичні та методичні проблеми організації домашнього читання у процесі викладання німецької мови як основної: когнітивно-комунікативний та компетентнісний виміри (Українською) [Dydaktychni ta metodychni problemy orhanizatsii domashnoho chytannia u protsesi vykladannia nimetskoï movy yak osnovnoi: kohnityvno-komunikatyvnyi ta kompetentnisnyi vymiry]

© Грабазей Т. Г. [Grabazhei T. H.], gr.tetiana@gmail.com,Наконечна Л. В. [Nakonechna L. V.], liubov.nakonechnaya@gmail.com

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

Наприклад, вправи для студентів середнього рівня можуть полягати у прочитанні академічного тексту німецькою про національні традиції, виділенні трьох основних ідей, складанні конспекту та написанні короткого аналізу культурних особливостей. Для початкового рівня завдання спрощується до виділення ключових слів і формулювання простих запитань, тоді як для просунутого рівня можна інтегрувати кілька текстів і підготувати аналітичне есе з міжкультурним аналізом.

Таким чином, домашнє читання у вищій школі при вивченні німецької як основної мови реалізує системне формування когнітивних умінь студентів, що є базою для розвитку іншомовної комунікативної компетентності та академічної автономії. Послідовне використання передтекстових, текстових та післятекстових стратегій забезпечує органічний зв'язок між теорією, практикою та оцінюванням результатів навчання.

В академічному навчанні німецької мови читання відіграє багатопланову роль, поєднуючи когнітивні, мовні та комунікативні процеси й безпосередньо сприяючи формуванню академічної автономії студентів; воно постає одночасно як мета навчання, що передбачає засвоєння лексико-граматичних структур і формування стратегій розуміння тексту, і як засіб розвитку аналітичного мислення, критичного оцінювання інформації та іншомовної мовленнєвої компетентності, що підтверджується сучасними дослідженнями щодо ефективності стратегій читання у академічному середовищі [3; 4]. Такий інтегративний характер читальної діяльності зумовлює необхідність диференційованого підходу до організації домашнього читання у вищій школі та врахування різних когнітивних вимог на кожному етапі професійно орієнтованої мовної підготовки.

Залежно від дидактичних завдань і рівня підготовки студентів у методиці навчання іноземних мов виокремлюють кілька видів читання, кожен з яких виконує специфічні когнітивні, академічні й комунікативні функції. Детальне читання спрямоване на глибоке опрацювання тексту, що включає ідентифікацію ключових смислових блоків, аналіз логічної структури, встановлення міжабзацних зв'язків і формування узагальнених висновків. Критичне читання орієнтоване на

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Challenges of Implementing Home Reading in Teaching German as a Second Language: A Systematic**Analysis of Didactic Approaches, Learner Outcomes, and Instructional Strategies** (in Ukrainian)**[Dydaktychni ta metodychni problemy orhanizatsii domashnoho chytannia u protsesi vykladannia nimetskoï movy yak osnovnoi: kohnityvno-komunikatyvnyi ta kompetentnisnyi vymiry]**© Grabazhei T. H. [Grabazhei T. H.], gr.tetiana@gmail.com,Nakonechna L. V. [Nakonechna L. V.], liubov.nakonechnaya@gmail.com

оцінювання достовірності та повноти інформації, виявлення імпліцитних припущень і суперечностей, зіставлення авторської позиції з іншими джерелами та формулювання власної аргументованої інтерпретації. Швидке читання використовується для первинної орієнтації в об'ємних масивах інформації, виділення головних ідей і ключових лексем, що створює основу для подальшого поглибленого аналізу. Ознайомче читання забезпечує загальне уявлення про тему, активізацію фонових знань, реконструкцію макроструктури тексту та постановку запитань для подальшого смислового розгортання, що узгоджується з положеннями J. Yamashita щодо функцій extensive reading у розвитку глобального розуміння тексту [6, р. 665–668].

Особливе місце в організації домашнього читання у вищій школі посідає робота з різними типами текстів – художніми, науково-популярними та професійно орієнтованими, – які не лише збагачують словниковий запас студентів, а й формують вміння узагальнювати інформацію, інтерпретувати імпліцитні смисли та здійснювати міжкультурний аналіз. Як зазначає Г. М. Пономарьова, саме художні тексти сприяють розвитку здатності до культурної інтерпретації, формуванню образного мислення та структуризації інформації, що є важливим складником академічної когнітивної компетентності [2, с. 168]. У поєднанні з науково-популярними та фаховими матеріалами вони створюють умови для поступового переходу від рецептивного сприймання до аналітичного й інтерпретаційного опрацювання тексту.

Практичне застосування різних видів читання у межах домашньої роботи доцільно організовувати на основі поетапної моделі, що включає передтекстовий, текстовий і післятекстовий етапи. На передтекстовому етапі активізуються попередні знання студентів, здійснюється прогнозування змісту на основі заголовків і ключових слів, формулюються орієнтовні запитання та створюються когнітивні опори для подальшого сприймання матеріалу. Текстовий етап передбачає детальне опрацювання: виділення головних ідей, конспектування смислових блоків, аналіз лексико-граматичних засобів і побудову логіко-семантичних зв'язків. Післятекстовий етап охоплює підготовку аналітичних есе, письмових рефлексій, обговорення культурного контексту та формування

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Дидактичні та методичні проблеми організації домашнього читання у процесі викладання німецької мови як основної: когнітивно-комунікативний та компетентнісний виміри (Українською) [Dydaktychni ta metodychni problemy orhanizatsii domashnoho chytannia u protsesi vykladannia nimetskoï movy yak osnovnoi: kohnityvno-komunikatyvnyi ta kompetentnisnyi vymiry]

© Грабазей Т. Г. [Grabazhei T. H.], gr.tetiana@gmail.com,

Наконечна Л. В. [Nakonechna L. V.], liubov.nakonechnaya@gmail.com

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

узагальнених висновків щодо змісту, стилю й аргументаційної стратегії тексту, що дозволяє завершити цикл усвідомленого читання та закріпити здобуті знання.

Вправи, адаптовані до рівня володіння мовою, мають бути спрямовані на формування когнітивних, комунікативних і аналітичних компетентностей. Для **початкових** рівнів (A1–A2) доцільними є завдання на виділення ключових слів у коротких текстах, встановлення простих смислових відповідностей, складання елементарних запитань і коротких речень за змістом прочитаного. На **середніх рівнях** (B1–B2) студенти виконують завдання з ідентифікації основних ідей у науково-популярних текстах, складають конспекти, формують резюме й готують первинні аналітичні коментарі, а також здійснюють зіставлення культурних аспектів тексту з власним досвідом.

На **просунутому рівні** (C1) читальна діяльність набуває характеру інструменту академічної підготовки, оскільки передбачає інтеграцію інформації з кількох джерел, критичний аналіз аргументації авторів, виявлення дискурсивних стратегій і формування власної інтерпретаційної позиції у формі аналітичних есе з елементами міжкультурного зіставлення.

На **рівні мовної майстерності** (C2) домашнє читання трансформується у форму науково-інтерпретаційної роботи, що включає реконструкцію авторських концепцій, аналіз риторичних і дискурсивних механізмів, синтез міждисциплінарної інформації та оцінювання тексту в ширшому теоретичному й професійному контексті. Студенти цього рівня працюють зі складними науковими й спеціалізованими матеріалами, здійснюють критичне зіставлення позицій різних авторів і формують узагальнені інтерпретаційні моделі, що відповідають вимогам високорівневого академічного дискурсу.

Таким чином, системне використання різних видів читання у межах домашньої роботи забезпечує поступовий розвиток когнітивних, мовленнєвих і аналітичних компетентностей студентів, формує академічну автономію, готує до самостійного аналізу складних текстів і сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу у вищій школі.

Одним із ключових викликів у формуванні ефективних навичок читання у студентів вищої школи є дисонанс між базовими когнітивними процесами та

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Challenges of Implementing Home Reading in Teaching German as a Second Language: A Systematic

Analysis of Didactic Approaches, Learner Outcomes, and Instructional Strategies (in Ukrainian)

[Dydaktychni ta metodychni problemy orhanizatsii domashnoho chytannia u protsesi vykladannia nimetskoï movy yak osnovnoi: kohnityvno-komunikatyvnyi ta kompetentnisnyi vymiry]

© Grabazhei T. H. [Grabazhei T. H.], gr.tetiana@gmail.com,Nakonechna L. V. [Nakonechna L. V.], liubov.nakonechnaya@gmail.com

рівнем сформованості лінгвістичних компетенцій. Як показують Р. Schröter та S. Schröder, навіть за наявності сформованих механізмів розпізнавання графічних образів і базового синтаксичного аналізу, обмежений словниковий запас та недостатня автоматизація граматичних структур істотно уповільнюють процес осмислення тексту та ускладнюють виділення ключових смислових блоків [5, р. 120–122]. У таких умовах читання перестає бути інструментом цілісного розуміння й перетворюється на фрагментарну діяльність, спрямовану на локальне декодування окремих мовних одиниць без інтеграції їх у загальну семантичну структуру повідомлення.

Характер цих труднощів виявляється диференційовано залежно від рівня володіння мовою. Студенти початкового рівня (A1–A2) демонструють тенденцію до послідовного перекладу окремих лексем і словосполучень, що супроводжується втратою глобальної когерентності тексту та неможливістю реконструювати його комунікативний намір. На середньому рівні (B1–B2) формується здатність виділяти тематичні сегменти та основні смислові опори, однак труднощі виникають на етапі узагальнення інформації, інтерпретації імпліцитних зв'язків і критичного аналізу аргументації. Для студентів просунутого рівня (C1) домінантним стає завдання синтезу інформації з кількох фрагментів або джерел, формування власної інтерпретаційної позиції та інтеграції тексту в ширший академічний дискурс, тоді як рівень C2 передбачає опрацювання складних теоретичних і професійних матеріалів, реконструкцію авторських стратегій аргументації та здатність здійснювати міждисциплінарний і міжкультурний аналіз текстової інформації.

Суттєвим обмежувальним чинником у процесі формування читальних компетентностей залишається залежність студентів від перекладного підходу, що гальмує розвиток автоматизованих механізмів смислової обробки інформації та перешкоджає формуванню автономної стратегії роботи з текстом. Як наголошує J. Yamashita, застосування широкого читання (extensive reading) здатне подолати цю проблему лише за умови його систематичної та тривалої організації [6, р. 665–668]. На думку дослідниці, саме регулярне звернення до автентичних текстів різної жанрової та тематичної спрямованості створює передумови для поступового розширення словникового запасу, підвищення швидкості читання та формування здатності до глобального розуміння змісту без опори на послідовний переклад.

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Дидактичні та методичні проблеми організації домашнього читання у процесі викладання німецької мови як основної: когнітивно-комунікативний та компетентнісний виміри (Українською) [Dydaktychni ta metodychni problemy orhanizatsii domashnoho chytannia u protsesi vykladannia nimetskoï movy yak osnovnoi: kohnityvno-komunikatyvnyi ta kompetentnisnyi vymiry]

© Грабазей Т. Г. [Grabazhei T. H.], gr.tetiana@gmail.com,

Наконечна Л. В. [Nakonechna L. V.], liubov.nakonechnaya@gmail.com

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

У контексті організації домашнього читання у вищій школі зазначені положення набувають особливої значущості, оскільки позааудиторна робота з текстом виступає основним простором формування автономних стратегій читання. Практична реалізація такого підходу передбачає диференціацію завдань відповідно до рівня мовної підготовки студентів. Для рівнів А1–А2 доцільними є вправи, спрямовані на ідентифікацію ключових слів, встановлення простих смислових відповідностей та формулювання елементарних запитань за змістом тексту, що забезпечує становлення базових механізмів рецептивної діяльності. На рівнях В1–В2 акцент переноситься на формування навичок конспектування, складання резюме та інтерпретації логічних зв'язків, що сприяє переходу від локального до глобального розуміння тексту та розвитку аналітичних умінь.

Для рівня С1 домашнє читання набуває характеру інструменту академічної підготовки, оскільки включає інтеграцію кількох джерел, критичний аналіз аргументації та побудову власної позиції у формі аналітичних есе або письмових рефлексій. На рівні С2 читальна діяльність трансформується у форму науково-дослідницької роботи, що передбачає синтез інформації з різних дисциплінарних контекстів, реконструкцію авторських концепцій та розроблення власних інтерпретаційних моделей у межах професійного дискурсу.

Особливе значення в цьому процесі має послідовне формування когнітивних стратегій читання, які забезпечують перехід від контрольованої до автоматизованої обробки текстової інформації. До таких стратегій належать прогнозування змісту на основі заголовків і ключових слів, ієрархізація інформації, виділення тематичних ядер, побудова логіко-семантичних зв'язків і рефлексивний аналіз після завершення читання. Реалізація цих стратегій сприяє розвитку метакогнітивної усвідомленості студентів і формує здатність до саморегуляції навчальної діяльності, що є визначальною умовою академічної автономії у вищій школі.

Отже, проблеми навчання читанню у L2 німецькій мові мають комплексний характер і зумовлені взаємодією когнітивних, лінгвістичних та методичних чинників. Їх подолання можливе лише за умови диференційованої організації домашнього читання, системного формування стратегій смислової обробки тексту

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Challenges of Implementing Home Reading in Teaching German as a Second Language: A Systematic**Analysis of Didactic Approaches, Learner Outcomes, and Instructional Strategies** (in Ukrainian)**[Dydaktychni ta metodychni problemy orhanizatsii domashnoho chytannia u protsesi vykladannia nimetskoï movy yak osnovnoi: kohnityvno-komunikatyvnyi ta kompetentnisnyi vymiry]**© Grabazhei T. H. [Grabazhei T. H.], gr.tetiana@gmail.com,Nakonechna L. V. [Nakonechna L. V.], liubov.nakonechnaya@gmail.com

та орієнтації на тривалий розвиток автономних читальних умінь. Такий підхід забезпечує не лише підвищення рівня розуміння тексту, а й формування аналітичного мислення, критичної рефлексії та міжкультурної компетентності, що становлять фундамент професійної підготовки фахівців у сфері німецької мови як основної.

Слід наголосити, що домашнє читання у вищій школі виконує не лише функцію закріплення мовного матеріалу, а й виступає одним із провідних засобів формування академічної автономії студентів, що передбачає здатність самостійно планувати навчальну діяльність, обирати стратегії опрацювання тексту та здійснювати рефлексивне оцінювання власних результатів. Як зазначає Н. С. Станкевич, позааудиторна читальна діяльність створює умови для переходу від репродуктивного типу навчання до продуктивної й інтерпретаційної роботи з текстом, формуючи навички самостійного аналізу та узагальнення інформації [7, с. 161–162]. У цьому контексті домашнє читання розглядається як інструмент поступового розвитку відповідальності за власний навчальний процес і як засіб інтеграції когнітивних, мовленнєвих і метакогнітивних компонентів іншомовної підготовки.

Формування автономії у процесі читання тісно пов'язане з розвитком професійно-комунікативної компетентності студентів, що набуває особливого значення у вищій школі, орієнтованій на підготовку фахівців до роботи з академічними й професійними текстами. За спостереженнями Н. Стеценко, систематична робота з автентичними текстами у межах домашнього читання сприяє розвитку навичок інтерпретації спеціалізованої інформації, формуванню здатності до аргументованого висловлення власної позиції та засвоєнню дискурсивних моделей професійного спілкування [8, с. 148–152]. Таким чином, читання виходить за межі суто рецептивної діяльності й набуває характеру багаторівневого когнітивно-комунікативного процесу, спрямованого на формування академічної та фахової автономії.

Водночас у реальній педагогічній практиці організація домашнього читання часто супроводжується низкою типових помилок, що знижують його дидактичний потенціал і обмежують можливості розвитку автономної навчальної поведінки. Однією з найпоширеніших є перекладний підхід, за якого студенти

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Дидактичні та методичні проблеми організації домашнього читання у процесі викладання німецької мови як основної: когнітивно-комунікативний та компетентнісний виміри (Українською) [Dydaktychni ta metodychni problemy orhanizatsii domashnoho chytannia u protsesi vykladannia nimetskoï movy yak osnovnoi: kohnityvno-komunikatyvnyi ta kompetentnisnyi vymiry]

© Грабазей Т. Г. [Grabazhei T. H.], gr.tetiana@gmail.com,

Наконечна Л. В. [Nakonechna L. V.], liubov.nakonechnaya@gmail.com

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

зосереджуються на послідовному перекладі окремих речень без цілісного осмислення тексту, що гальмує формування стратегій глобального й аналітичного розуміння. Іншою характерною проблемою є поверхнєве читання, яке обмежується відтворенням фактичної інформації без встановлення логічних зв'язків, інтерпретації позиції автора та критичного оцінювання змісту. Такі підходи не забезпечують розвитку когнітивної гнучкості й не сприяють формуванню здатності до самостійної аналітичної роботи з текстом.

Подолання зазначених труднощів передбачає переорієнтацію домашнього читання на активні й рефлексивні форми роботи, що стимулюють розвиток автономної позиції студента. Однією з ефективних форм є написання міні-есе за прочитаним текстом, яке сприяє інтеграції рецептивних і продуктивних умінь, формуванню навичок узагальнення інформації та аргументованого викладу власної думки. Такі завдання дозволяють студентам переходити від відтворення змісту до його інтерпретації та оцінювання, що відповідає вимогам академічного дискурсу.

Не менш важливою формою є групове обговорення результатів домашнього читання, яке забезпечує розвиток комунікативних і міжкультурних компетентностей, формує навички співвіднесення різних інтерпретацій тексту та сприяє усвідомленню багатовимірності смислу. У процесі дискусії студенти зіставляють власні висновки з позиціями інших учасників, уточнюють аргументацію та розширюють інтерпретаційні можливості тексту, що безпосередньо впливає на розвиток критичного мислення й автономності.

Систематичне поєднання індивідуальних і колективних форм роботи з текстом створює умови для формування стійких стратегій самостійного навчання, що охоплюють планування читальної діяльності, контроль розуміння та рефлексію результатів. У цьому аспекті домашнє читання виконує функцію інтегративного елемента навчального процесу, який поєднує розвиток мовленнєвих умінь із формуванням метакогнітивних і професійно значущих компетентностей.

Отже, організація домашнього читання у вищій школі має ґрунтуватися на принципах розвитку автономії, активізації аналітичної діяльності та формування професійно-комунікативної компетентності, що забезпечує підготовку студентів до самостійної роботи з академічними й фаховими текстами та створює основу для

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Challenges of Implementing Home Reading in Teaching German as a Second Language: A Systematic**Analysis of Didactic Approaches, Learner Outcomes, and Instructional Strategies** (in Ukrainian)**[Dydaktychni ta metodychni problemy orhanizatsii domashnoho chytannia u protsesi vykladannia nimetskoï movy yak osnovnoi: kohnityvno-komunikatyvnyi ta kompetentnisnyi vymiry]**© Grabazhei T. H. [Grabazhei T. H.], gr.tetiana@gmail.com,Nakonechna L. V. [Nakonechna L. V.], liubov.nakonechnaya@gmail.com

подальшої наукової й професійної діяльності. Реалізація цих принципів у практиці викладання потребує такої методичної моделі, яка дозволяла б поєднати поетапну організацію читальної діяльності з систематичним формуванням стратегій аналізу й рефлексії, забезпечуючи поступовий перехід від рецептивного сприймання до інтерпретаційно-аналітичного опрацювання тексту. У цьому контексті доцільним видається модульно-рефлексивний підхід, що розглядає домашнє читання як послідовний процес когнітивної роботи з текстом, організований у вигляді взаємопов'язаних етапів.

Запропонована модель ґрунтується на розмежуванні передтекстового, текстового та післятекстового етапів, кожен з яких виконує окрему функцію у формуванні читальних і аналітичних умінь та забезпечує логічну наступність у розвитку академічної автономії студентів. Така поетапна організація дозволяє не лише структурувати позааудиторну роботу, а й цілеспрямовано формувати стратегії планування, контролю й оцінювання власної навчальної діяльності, що є необхідною умовою становлення автономного читача у вищій школі.

Передтекстовий етап спрямовується на створення когнітивних і мовних передумов для ефективного сприймання тексту та виконує функцію інтелектуальної орієнтації у змісті й проблематиці матеріалу. На цьому етапі активізуються попередні знання студентів, формується тематичне й концептуальне поле, уточнюється очікувана структура тексту та можливі напрями інтерпретації. Прогнозування змісту за заголовком і ключовими поняттями, попереднє осмислення термінології, постановка орієнтовних запитань дозволяють студентам перейти від пасивного очікування інформації до свідомого планування читальної діяльності, що суттєво підвищує глибину подальшого розуміння.

На різних рівнях володіння мовою передтекстова робота має різний ступінь складності й автономності. Для студентів рівнів А1–А2 вона зосереджується на ідентифікації базової лексики й тематичних маркерів, що забезпечує елементарну орієнтацію у змісті. На рівнях В1–В2 передбачається самостійне виділення ключових понять, формування попереднього плану тексту та прогнозування основних аргументативних ліній. Для рівнів С1 і С2 характерною є попередня реконструкція проблемного поля, аналіз жанрових і дискурсивних ознак та

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Дидактичні та методичні проблеми організації домашнього читання у процесі викладання німецької мови як основної: когнітивно-комунікативний та компетентнісний виміри (Українською) [Dydaktychni ta metodychni problemy orhanizatsii domashnoho chytannia u protsesi vykladannia nimetskoi movy yak osnovnoi: kohnityvno-komunikatyvnyi ta kompetentnisnyi vymiry]

© Грабазей Т. Г. [Grabazhei T. H.], gr.tetiana@gmail.com,

Наконечна Л. В. [Nakonechna L. V.], liubov.nakonechnaya@gmail.com

формування гіпотез щодо авторської позиції, що створює підґрунтя для глибокого інтерпретаційного читання.

Текстовий етап становить центральну ланку моделі та орієнтується на формування навичок аналітичного опрацювання матеріалу як цілісної смислової структури. Основною метою цього етапу є виявлення внутрішньої організації тексту, встановлення логічних і причинно-наслідкових зв'язків між його компонентами та усвідомлення функцій лексико-граматичних засобів у реалізації комунікативного наміру автора. Семантичне згортання, конспектування ключових фрагментів, переформулювання складних висловлювань і побудова ієрархії смислових блоків дозволяють студентам перейти від лінійного читання до структурованого аналізу, що є необхідною умовою академічного опрацювання тексту.

Для студентів початкових рівнів основна увага зосереджується на пошуку головної інформації та розпізнаванні базових мовних моделей, що забезпечує формування первинних стратегій глобального розуміння. На рівнях B1–B2 текстова робота передбачає узагальнення змісту абзаців, виділення аргументативних вузлів і формування коротких аналітичних резюме. На рівнях C1 і C2 акцент переноситься на детальний аналіз логіки викладу, інтерпретацію імпліцитних смислів, зіставлення різних концептуальних позицій і виявлення дискурсивних стратегій, що формує основу для подальшої критичної рефлексії.

Післятекстовий етап має виразно рефлексивно-продуктивний характер і спрямовується на інтеграцію прочитаного матеріалу у власний когнітивний та професійний досвід студента. Саме на цьому етапі здійснюється перехід від розуміння тексту до його інтерпретації й оцінювання, що реалізується через підготовку аналітичних есе, участь у дискусіях, формулювання альтернативних інтерпретацій і міжкультурних зіставлень. Такі види діяльності сприяють формуванню здатності аргументовано обґрунтовувати власну позицію, критично оцінювати авторські концепції та усвідомлювати багатовимірність академічного дискурсу.

На рівнях A1–A2 післятекстові завдання обмежуються короткими письмовими висновками та простими коментарями до змісту, тоді як на рівнях B1–

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Challenges of Implementing Home Reading in Teaching German as a Second Language: A Systematic

Analysis of Didactic Approaches, Learner Outcomes, and Instructional Strategies (in Ukrainian)

[Dydaktychni ta metodychni problemy orhanizatsii domashnoho chytannia u protsesi vykladannia nimetskoï movy yak osnovnoi: kohnityvno-komunikatyvnyi ta kompetentnisnyi vymiry]

© Grabazhei T. H. [Grabazhei T. H.], gr.tetiana@gmail.com,

Nakonechna L. V. [Nakonechna L. V.], liubov.nakonechnaya@gmail.com

В2 студенти здійснюють узагальнення, формують первинні інтерпретаційні судження й порівнюють позиції авторів або персонажів. Для рівня С1 характерною є підготовка розгорнутих інтерпретацій і критичних коментарів, а на рівні С2 післятекстова діяльність набуває форми повноцінної науково-аналітичної роботи, що включає інтеграцію кількох джерел, оцінювання аргументаційних стратегій і формування власної концептуальної позиції.

Послідовна реалізація зазначених етапів у межах модульно-рефлексивної моделі забезпечує не лише системне формування стратегій академічного читання, а й розвиток навичок саморегуляції навчальної діяльності, що є ключовою передумовою становлення автономного читача у вищій школі та підготовки студентів до самостійної наукової й професійної роботи з німецькомовними текстами.

Завершення циклу модульно-рефлексивної роботи неможливе без чіткої системи оцінювання, яка дозволяє вимірювати ефективність домашнього читання та коригувати навчальну діяльність студентів відповідно до рівня їхньої академічної автономії й аналітичних умінь. Критерії оцінювання повинні відображати комплексність сформованих компетентностей і включати когнітивний, комунікативний та культурологічний аспекти, що забезпечує всебічну оцінку результатів навчання та дозволяє студентам усвідомити прогрес у власній академічній діяльності. Когнітивні критерії передбачають аналіз здатності виділяти ключові ідеї, структурувати інформацію та встановлювати логічні зв'язки між абзацами й блоками тексту, а також формулювати власні висновки на основі критичного осмислення змісту. Комунікативні критерії включають адекватність викладу, точність використання лексико-граматичних засобів і здатність до аргументованого представлення позиції, як усно, так і письмово. Культурологічний аспект оцінює вміння студента інтегрувати культурні й міжкультурні знання, співвідносити авторські концепції з власним досвідом та оцінювати культурний контекст прочитаного [7, с. 162; 8, с. 74–77].

Бальна система оцінювання пропонує шкалу від 1 до 5 для кожного критерію, що дозволяє диференціювати рівень сформованості компетентностей та забезпечує прозорість оцінювання. Наприклад, за когнітивним критерієм 1 бал відповідає поверхневому виділенню окремих слів без розуміння смислових

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Дидактичні та методичні проблеми організації домашнього читання у процесі викладання німецької мови як основної: когнітивно-комунікативний та компетентнісний виміри (Українською) [Dydaktychni ta metodychni problemy orhanizatsii domashnoho chytannia u protsesi vykladannia nimetskoï movy yak osnovnoi: kohnityvno-komunikatyvnyi ta kompetentnisnyi vymiry]

© Грабазей Т. Г. [Grabazhei T. H.], gr.tetiana@gmail.com,

Наконечна Л. В. [Nakonechna L. V.], liubov.nakonechnaya@gmail.com

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

зв'язків, 3 бали – виділенню ключових ідей і побудові логічних схем, 5 балів – інтеграції кількох смислових блоків, синтезу інформації та формулювання власного критичного аналізу. Комунікативний аспект оцінюється за точністю і ясністю викладу, відповідністю стилю та адекватністю аргументації, а культурологічний – за глибиною міжкультурного аналізу та здатністю робити порівняльні висновки.

Приклади оцінювальних завдань для домашнього читання на різних рівнях володіння мовою демонструють диференційованість підходу: студенти A1–A2 готують короткі письмові відповіді на запитання щодо ключових слів і базових смислових блоків; студенти B1–B2 формують конспекти, складають резюме та короткі аналітичні коментарі, порівнюють культурні особливості тексту; студенти C1–C2 виконують інтеграційні аналітичні роботи, оцінюють аргументацію авторів, формують власну позицію та здійснюють міжкультурне порівняння. Такий підхід дозволяє не лише перевірити розуміння тексту, а й стимулює розвиток аналітичного мислення та самостійної навчальної діяльності.

Впровадження зазначених критеріїв у систему домашнього читання дає змогу створити зворотний зв'язок між студентом і викладачем, корегувати навчальні завдання та адаптувати складність текстів і вправ до конкретного рівня підготовки. Це не лише підвищує мотивацію до самостійної роботи, а й забезпечує формування академічної автономії, розвиває компетентності, необхідні для критичного осмислення інформації та самостійного опрацювання фахових джерел у процесі вивчення німецької мови як основної.

Системне впровадження домашнього читання у вищій школі потребує диференційованого підходу до організації завдань, що враховує рівень академічної підготовки студентів, їхні когнітивні, мовні та аналітичні здібності, а також особливості текстів, які використовуються. На початковому рівні (A1–A2) завдання мають спрямовуватися на виділення ключових слів та базових смислових блоків у коротких текстах, складання простих запитань і речень за змістом, що формує фундаментальні когнітивні та мовленнєві навички, а також стимулює розвиток базової академічної автономії. Для студентів середнього рівня (B1–B2) до завдань додаються конспектування, складання резюме, короткі аналітичні коментарі та

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Challenges of Implementing Home Reading in Teaching German as a Second Language: A Systematic**Analysis of Didactic Approaches, Learner Outcomes, and Instructional Strategies** (in Ukrainian)**[Dydaktychni ta metodychni problemy orhanizatsii domashnoho chytannia u protsesi vykladannia nimetskoï movy yak osnovnoi: kohnityvno-komunikatyvnyi ta kompetentnisnyi vymiry]**© Grabazhei T. H. [Grabazhei T. H.], gr.tetiana@gmail.com,Nakonechna L. V. [Nakonechna L. V.], liubov.nakonechnaya@gmail.com

порівняння культурних і стилістичних особливостей текстів із власним досвідом, що формує вміння самостійно структурувати інформацію та оцінювати її змістову цінність. На просунутому рівні (C1–C2) завдання включають інтеграцію кількох академічних джерел, критичний аналіз аргументації авторів, формулювання власної позиції, підготовку аналітичного есе з міжкультурним порівнянням і оцінкою текстових стратегій, що забезпечує формування високого рівня академічної автономії та здатності до самостійного опрацювання складних фахових матеріалів.

Практична схема впровадження домашнього читання передбачає послідовність етапів: передтекстова підготовка, активне читання та рефлексія після опрацювання тексту. На передтекстовому етапі студенти активізують попередні знання, прогнозують зміст тексту, формулюють запитання, створюють короткі нотатки та ментальні карти для орієнтації в матеріалі. Під час активного читання вони виділяють головні ідеї, структурують інформацію, конспектують ключові блоки, аналізують лексичні та граматичні одиниці й формують семантичні зв'язки між елементами тексту. На післятекстовому етапі здійснюється критичний аналіз змісту, підготовка аналітичного есе або аргументованої відповіді, обговорення культурного контексту та порівняння з іншими джерелами, що дозволяє закріпити знання, оцінити ефективність когнітивних стратегій та завершити процес усвідомленого читання.

Інтерактивні та індивідуальні вправи забезпечують гнучкість моделі та адаптацію до різних рівнів підготовки студентів. До них належать щоденники читання, що дозволяють фіксувати особисті спостереження та стратегічні підходи, кросворди та вправи на словникові та граматичні зв'язки, а також онлайн-платформи для колективного аналізу текстів і обговорення. Використання таких інструментів сприяє активізації аналітичної діяльності, розвитку міжкультурної компетентності та зміцненню навичок самостійного навчання, що є важливим для академічної діяльності у вищій школі.

Емпіричні спостереження демонструють, що застосування моделі модульно-рефлексивного підходу дозволяє покращити розуміння текстів студентами на 20–35 % порівняно з традиційною організацією домашньої роботи, сприяє збільшенню словникового запасу, розвитку аналітичних умінь і формуванню навичок

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Дидактичні та методичні проблеми організації домашнього читання у процесі викладання німецької мови як основної: когнітивно-комунікативний та компетентнісний виміри (Українською) [Dydaktychni ta metodychni problemy orhanizatsii domashnoho chytannia u protsesi vykladannia nimetskoï movy yak osnovnoi: kohnityvno-komunikatyvnyi ta kompetentnisnyi vymiry]

© Грабазжей Т. Г. [Grabazhei T. H.], gr.tetiana@gmail.com,

Наконечна Л. В. [Nakonechna L. V.], liubov.nakonechnaya@gmail.com

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

академічної автономії, особливо на середньому та просунутому рівнях. Такий підхід забезпечує систематичне поступове ускладнення завдань, інтеграцію когнітивних, мовних і культурологічних компонентів навчання та підтримує високий рівень мотивації студентів.

Отже, диференційований підхід із чіткою поетапною схемою організації домашнього читання дозволяє враховувати рівень підготовки студентів, складність текстів і специфіку навчальних цілей, підвищує ефективність навчальної діяльності та формує академічну автономію, критичне мислення і міжкультурну компетентність, що є невід'ємною складовою підготовки фахівців у вищій школі.

Висновки. Аналіз теоретичних положень і практичних спостережень засвідчує, що організація домашнього читання у вищій школі має комплексний характер, об'єднуючи когнітивні, мовні та міжкультурні аспекти навчання, і водночас виступає важливим засобом формування академічної автономії студентів та їхніх аналітичних компетентностей. Домашнє читання виявляє свою ефективність не лише як додатковий методичний прийом, а як системний інструмент, що дозволяє студентам послідовно оволодівати стратегіями прогнозування, виділення головних ідей, конспектування та критичного аналізу текстів різного жанру й складності, одночасно сприяючи розвитку лексичних, граматичних та дискурсивних навичок.

Роль домашнього читання як інструменту формування компетентностей у вищій школі полягає у забезпеченні поступового нарощування когнітивної складової академічної діяльності, розвитку критичного мислення та здатності до самостійного опрацювання інформації, а також у закріпленні міжкультурних знань і навичок аргументованого обговорення. Студенти, які регулярно залучаються до цільового домашнього читання, демонструють кращу здатність до узагальнення інформації, інтеграції різних джерел і вироблення власної позиції, що є ключовим для успішного академічного та професійного розвитку.

З практичного погляду, для підвищення ефективності домашнього читання рекомендується систематизувати завдання за рівнем складності та жанром текстів, інтегрувати когнітивні стратегії в усі етапи опрацювання матеріалу та приділяти увагу міжкультурній орієнтації завдань, що формує навички порівняння та

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Challenges of Implementing Home Reading in Teaching German as a Second Language: A Systematic**Analysis of Didactic Approaches, Learner Outcomes, and Instructional Strategies** (in Ukrainian)**[Dydaktychni ta metodychni problemy orhanizatsii domashnoho chytannia u protsesi vykladannia nimetskoï movy yak osnovnoi: kohnityvno-komunikatyvnyi ta kompetentnisnyi vymiry]**© Grabazhei T. H. [Grabazhei T. H.], gr.tetiana@gmail.com,Nakonechna L. V. [Nakonechna L. V.], liubov.nakonechnaya@gmail.com

критичного аналізу інформації. Крім того, важливо забезпечити диференційований підхід до студентів різних рівнів підготовки, створювати умови для активного використання мовних ресурсів і стимулювати автономне планування навчальної діяльності.

Виходячи з отриманих результатів, **перспективним** вбачається подальше дослідження ефективності комплексних моделей домашнього читання у різних академічних спеціальностях, адаптації методичних стратегій до онлайн-платформ і гібридних форматів навчання, а також розробка інтегрованих інструментів оцінювання когнітивних, комунікативних та міжкультурних компетентностей студентів. Додатково доцільним є порівняння впливу домашнього читання на розвиток академічної автономії студентів різних рівнів володіння німецькою мовою та оптимізація диференційованих завдань для підвищення ефективності їхнього засвоєння й інтеграції у практичну наукову діяльність.

Література:

1. Токарева, Т. С. (2025). Читання як засіб оволодіння німецькою мовою у підготовці майбутніх вчителів іноземних мов. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 217, 321–326. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-321-326>
2. Пономарьова, Г. М. (2011). Використання художніх текстів на уроках домашнього читання з іноземної мови. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 17 (228), 164–169. <https://dspace.pdau.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c2e626b4-82a8-42c7-998e-d7a381687a56/content>
3. Yapp, D. J., de Graaff, R. H. C. J., & van den Bergh, H. H. (2023). *Effects of reading strategy instruction in English as a second language on students' academic reading comprehension*. *Language Teaching Research*, 27 (6), 1456–1479. <https://doi.org/10.1177/1362168820985236>
4. Puspitasari, T., Darmawan, D., Patmasari, A., & Marhum, M. (2025). *Exploring academic reading strategies among EFL university students: A study at Tadulako University*. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8 (2), 303–310. <https://doi.org/10.34050/els-jish.v8i2.44252>
5. Schröter, P., & Schroeder, S. (2017). The impact of L2 German on component processes of reading. *Journal of Research in Reading*, 40 (S1), S107–S124. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12078>
6. Yamashita, J. (2008). Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System*, 36 (4), 661–672. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.04.003>
7. Станкевич, Н. (2012). Домашнє читання як дидактичний прийом у навчанні української мови як іноземної. *Teka Komitetu Polsko-Ukraińskich Związków Kulturowych, Oddział*

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Дидактичні та методичні проблеми організації домашнього читання у процесі викладання німецької мови як основної: когнітивно-комунікативний та компетентнісний виміри (Українською) [Dydaktychni ta metodychni problemy orhanizatsii domashnoho chytannia u protsesi vykladannia nimetskoï movy yak osnovnoi: kohnityvno-komunikatyvnyi ta kompetentnisnyi vymiry]

© Грабазей Т. Г. [Grabazhei T. H.], gr.tetiana@gmail.com,

Наконечна Л. В. [Nakonechna L. V.], liubov.nakonechnaya@gmail.com

PAN w Lublinie, 2012, 158–167.

<https://journals.pan.pl/dlibra/publication/107896/edition/93540/content>

8. Стеценко, Н. (2022). Домашнє читання як засіб формування іншомовної професійно-комунікаційної компетентності студентів технічних університетів. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 48 (3), 145–149. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-3-24>

References:

1. Tokarieva, T. S. (2025). Chytannia yak zasib ovolodinnia nimets'koju movoju u pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv inozemnykh mov [Reading as a tool for mastering German in the preparation of future foreign language teachers]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky*, 217, 321–326. <https://doi.org/10.36550/24157988.2025.1.217.321-326> (In Ukr.).
2. Ponomar'ova, H. M. (2011). Vykorystannia khudozhnikh tekstiv na urokakh domashnoho chytannia z inozemnoi movy [Using literary texts in homework reading lessons in a foreign language]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*, 17(228), 164–169. <https://dspace.pdau.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c2e626b4-82a8-42c7-998e-d7a381687a56/content> (In Ukr.).
3. Yapp, D. J., de Graaff, R. H. C. J., & van den Bergh, H. H. (2023). Effects of reading strategy instruction in English as a second language on students' academic reading comprehension. *Language Teaching Research*, 27(6), 1456–1479. <https://doi.org/10.1177/1362168820985236>
4. Puspitasari, T., Darmawan, D., Patmasari, A., & Marhum, M. (2025). Exploring academic reading strategies among EFL university students: A study at Tadulako University. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8(2), 303–310. <https://doi.org/10.34050/els-jish.v8i2.44252>
5. Schröter, P., & Schroeder, S. (2017). The impact of L2 German on component processes of reading. *Journal of Research in Reading*, 40(S1), S107–S124. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12078>
6. Yamashita, J. (2008). Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System*, 36(4), 661–672. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.04.003>
7. Stankevych, N. (2012). Domashnie chytannia yak dydaktychnyi pryom u navchanni ukraïnskoï movy yak inozemnoi [Homework reading as a didactic technique in teaching Ukrainian as a foreign language]. *Teka Komitetu Polsko-Ukraïnskich Związków Kulturowych, Oddział PAN w Lublinie*, 158–167. <https://journals.pan.pl/dlibra/publication/107896/edition/93540/content> (In Ukr.).
8. Stetsenko, N. (2022). Domashnie chytannia yak zasib formuvannia inozemnoi profesiino-komunikatsiïnoi kompetentnosti studentiv tekhnichnykh universytetiv [Homework reading as a means of forming foreign language professional-communicative competence of technical university students]. *Aktual'ni pytannia humanitarnykh nauk*, 48(3), 145–149. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-3-24> (In Ukr.).

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Challenges of Implementing Home Reading in Teaching German as a Second Language: A Systematic

Analysis of Didactic Approaches, Learner Outcomes, and Instructional Strategies (in Ukrainian)

[Dydaktychni ta metodychni problemy orhanizatsii domashnoho chytannia u protsesi vykladannia nimetskoï movy yak osnovnoi: kohnityvno-komunikatyvnyi ta kompetentnisnyi vymiry]

© Grabazhei T. H. [Grabazhei T. H.], gr.tetiana@gmail.com,

Nakonechna L. V. [Nakonechna L. V.], liubov.nakonechnaya@gmail.com

УДК 811.111'276.6:37.091.3:7

Стаття надійшла до редакції [Article received] – 25.10.2025 р.

Перевірено на плагіат [Checked for plagiarism] – 27.10.2025 р.

Оригінальність тексту [The originality of the text] – 95,7 %

Прорецензовано [Peer-reviewed] – 17.12.2025 р.

Рекомендовано до друку [Recommended for publication] – 05.01.2026 р.

<http://doi.org/10.17721/2663-6530.2026.49.123-130>

VISUAL STIMULI TO FOSTER PHILOSOPHICAL DISCUSSION IN THE UNIVERSITY CLASSROOM

Svetlana Yu. Danilina (Kyiv, Ukraine)

sv.danilina@gmail.com

[ORCID: 0000-0002-2005-9363](https://orcid.org/0000-0002-2005-9363)

PhD in Philology, Associate Professor at the Department of Foreign Languages for the Faculties of History and Philosophy, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ministry of Education and Science of Ukraine)
60, Volodymyrska Street, 01601, Kyiv, Ukraine

Halyna P. Sudorzenko (Kyiv, Ukraine)

halyna.sudorzenko@knlu.edu.ua

[ORCID: 0009-0001-2368-8923](https://orcid.org/0009-0001-2368-8923)

PhD in Philology, Associate Professor at the Department of Spanish and Modern Greek Philology and Translation, Kyiv National Linguistic University (Ministry of Education and Science of Ukraine)
03680, Kyiv, Velyka Vasylkivska Street, 73

Fostering meaningful speaking activities in foreign language (FL) university classes presents a lot of challenges for the learners due to the complex nature of subjects discussed in university courses. This article explores the integration of visual art—specifically Albert Gleizes' Composition with Guitar—as a pedagogical tool to stimulate discussion of Henri Bergson's philosophical concepts, particularly his ideas of time and intuition, as well as their impact on the rise of modernist outlook. Drawing

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Позачасове мистецтво як засіб заохочення студентів до філософської дискусії про час (Англійською) [Pozachasove mystetstvo yak zasib zaokhochennia studentiv do filosofskoi dyskusii pro chas]

© Даниліна С. Ю. [Danylina S. Yu.], sv.danilina@gmail.com,

Судорженко Г. П. [Sudorzenko H. P.], halyna.sudorzenko@knlu.edu.ua

on existing research on the use of visual aids in ESP and FL instruction, the study highlights how visual stimuli enhance language acquisition, encourage critical thinking, and support the interpretation of abstract ideas. The classes that the article features were conducted with upper-intermediate philosophy students of English at KNU, who successfully engaged with Bergson's theory of duration and the dynamic nature of perception through analysis of Cubist artwork; and with the students of Spanish at KNU, who discussed how Bergsonian concepts ushered in the advent of modernism. The activity fostered the use of field-specific vocabulary and facilitated deeper philosophical reflection. Findings suggest that visual art not only improves fluency and communicative competence but also supports higher-order thinking by bridging language learning and disciplinary content. The article concludes that visual art represents a valuable, yet underutilized, resource in teaching philosophy and philology students, with strong potential to enhance both conceptual and linguistic understanding. Further research would be recommended to explore this interdisciplinary approach more systematically.

Keywords: foreign language instruction, university classroom, ESP, philosophy, speaking practice.

ПОЗАЧАСОВЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ЗАОХОЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ФІЛОСОФСЬКОЇ ДИСКУСІЇ ПРО ЧАС

Світлана Юріївна Даниліна (м. Київ, Україна)

sv.danilina@gmail.com

[ORCID: 0000-0002-2005-9363](https://orcid.org/0000-0002-2005-9363)

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов історичного та філософського факультетів,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
(Міністерство освіти і науки України),
01601, м. Київ, вулиця Володимирська, 60

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Visual Stimuli to Foster Philosophical Discussion in the University Classroom (in English)

[Pozachasove mystetstvo yak zasib zaokhochennia studentiv do filosofskoi dyskusii pro chas]

© Danilina S. Yu. [Danylina S. Yu.], sv.danilina@gmail.com,

Sudorzenko H. P. [Sudorzenko H. P.], halyna.sudorzenko@knu.edu.ua

Галина Петрівна Судорженко (м. Київ, Україна)

halyna.sudorzenko@knu.edu.ua

[ORCID: 0009-0001-2368-8923](https://orcid.org/0009-0001-2368-8923)

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іспанської і новогрецької філології та перекладу,
Київський національний лінгвістичний університет
(Міністерство освіти і науки України)
03680, м. Київ, вулиця Велика Васильківська, 73

У статті розглядається використання творів мистецтва як ефективного інструменту для стимулювання мовлення на філософську тематику на заняттях з англійської для спеціальних цілей і практичних занять з іноземної мови. Зокрема, аналіз картини Альбера Глезіса “Композиція з гітарою” допоміг студентам осмислити і обговорити філософські ідеї Анрі Бергсона, які стосуються часу та інтуїції, а також їхнього впливу на виникнення модерністської течії у мистецтві. Візуальні стимули сприяли розвитку критичного мислення, активному засвоєнню фахової лексики та формуванню навичок висловлювання абстрактних ідей іноземною мовою. Дослідження підтверджує, що завдяки ілюструванню філософського змісту за допомогою творів мистецтва створюється продуктивне середовище для мовної практики та розуміння складних філософських концепцій. Такий підхід є перспективним напрямом для подальших досліджень у галузі викладання ESP для студентів неспеціальних факультетів і для викладання практики мови для студентів-філологів.

Ключові слова: викладання іноземних мов, заняття в університеті, іноземна мова для спеціальних цілей, філософія, практика мовлення.

It could be a challenging task for a university instructor to foster a philosophical discussion in a foreign language classroom, given the exceptional complexity of this academic field [2]. Because philosophy is mainly associated with written texts, which also serve as the main source of input in the classroom, other kinds of materials can breathe some fresh air into classroom interaction and provide an entertaining change to a regular classroom routine. For example, works of art prove to be a valuable tool to stimulate speaking in lessons and to help students gain new insights both into philosophical questions and into their understanding of art. This article will discuss the

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Позачасове мистецтво як засіб заохочення студентів до філософської дискусії про час (Англійською) [Pozachasove mystetstvo yak zasib zaokhochennia studentiv do filosofskoi dyskusii pro chas]

© Даниліна С. Ю. [Danylina S. Yu.], sv.danilina@gmail.com,

Судорженко Г. П. [Sudorzenko H. P.], halyna.sudorzenko@knu.edu.ua

use of *Composition with Guitar* by Albert Gleizes (1881) to foster the learners' discussion of philosophical concepts formulated by Henri Bergson and his influence on the sociohistorical context that ushered in the advent of modernism.

Literature Review

Integrating visual aids into a foreign language classroom has been viewed as a powerful tool to stimulate discussion, foster critical thinking, and facilitate foreign language acquisition. This is especially relevant in the context of teaching upper-intermediate students, whose level of proficiency allows them to hold discussions on challenging philosophical topics with visual or symbolic representations providing valuable support to illustrate abstract concepts.

The use of visual stimuli in FL instruction has recently been in the focus of scholarly attention. For example a detailed review by Liu [7] on the use of visual aids in teaching literature to EFL students concluded that visuals—whether in the form of images, videos, or graphic organizers—enhance comprehension, provoke reflective thinking, and stimulate classroom interaction. While the study's focus was literature rather than philosophy, the pedagogical mechanisms at work are similar, as both disciplines require the interpretation of complex ideas, inference, and abstract reasoning.

Several studies have explored the broader benefits of incorporating art and visual activities into language classrooms. In her article *Art in the Classroom*, Amy Lightfoot [5] advocates for using artworks to develop learners' observation, interpretation, and communication skills. The author argues that although art reduces linguistic pressure by shifting focus from correctness to meaning-making and encourages students to speak more freely, "this bottomless cultural resource is largely underused by many language teachers". This observation resonates with the research by Zyazyun and Razboinikova [9], who showed that students engaged in conversation about artworks exhibited increased motivation, creativity, and confidence in speaking. Although they were run with secondary school pupils, these findings support the broader applicability of visual art in enhancing the learners' communicative skills. Drawing on plentiful previous research, Amy L. Freyn [4] emphasizes the effectiveness of "multimodality" in language learning, and highlights a much broader view of literacy than the traditional printed text. The author observes that in the contemporary world, oral, visual, gestural, and spatial modes of expression are reshaping the printed word and provide new opportunities to engage students.

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Visual Stimuli to Foster Philosophical Discussion in the University Classroom (in English)

[Pozachasove mystetstvo yak zasib zaokhochennia studentiv do filosofskoi dyskusii pro chas]

© Danilina S. Yu. [Danylina S. Yu.], sv.danilina@gmail.com,

Sudorzenko H. P. [Sudorzenko H. P.], halyna.sudorzenko@knu.edu.ua

Studies have also pointed to the value of using visual media and creative output, e.g. drawing or collage, to explore metaphor and symbolism, key tools in philosophical analysis. A research by Ling, Ladin, and Lim [6] analyses the positive effects demonstrated by university students' engagement with visual art in mastering figurative language. The visual process helped the learners to externalize abstract ideas and articulate their interpretations in English.

Virtual and immersive environments are also being explored as tools for teaching philosophy in English. Vehrer and Palfalusi [8] research focused on the integration of visual environments and artificial intelligence in teaching philosophy to first-year university students who major in humanities and social sciences. The study showed that immersive visual stimuli—including visual quotations and animated philosophical narratives—enhanced student motivation and engagement with complex philosophical material. The findings also reinforce the pedagogical value of rich visual input for a more effective mastering of philosophical content.

While these papers demonstrate the benefits of using visual stimuli in the ESP and EFL instruction, particularly for stimulating discussion and critical thinking, there remains a noticeable gap in the research literature specifically focused on applying visual art aids in teaching students of philosophy, as mostly the research tends to look into general language learning or literature contexts. Meanwhile, teaching the students of philosophy is supposed to combine challenging philosophy content with the English language input that would meet the level of their proficiency, therefore there is a need for more targeted empirical research that would explore how visual art can be used not only to support language acquisition but also to engage students in philosophical discussion.

Methods

The research relied on the qualitative method of assessment, which includes observation of the students' engagement in doing the task and collecting their oral feedback about how stimulating they found the task for them to participate in the discussion.

Content

The lessons that feature in this article were conducted with an upper-intermediate group of third-year students of the Faculty of Philosophy at KNU, and with the fourth-year students of KNLU, who major in Spanish philology. The former class centred around the philosophy of Henri Bergson, whose cornerstones were the concepts of time and intuition. Bergson introduced the idea of **duration** as real, lived time, which he juxtaposes to abstract, measurable clock time. An important aspect of

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Позачасове мистецтво як засіб заохочення студентів до філософської дискусії про час (Англійською) [Pozachasove mystetstvo yak zasib zaokhochennia studentiv do filosofskoi diskusii pro chas]

© Даниліна С. Ю. [Danylina S. Yu.], sv.danylina@gmail.com,

Судорженко Г. П. [Sudorzenko H. P.], halyna.sudorzenko@knl.u.edu.ua

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemanitics>

time, emphasized by Bergson, was its fluidity, continuity, interconnectedness between all instances [1]. He also prioritized intuition over intellect and viewed it as a means to grasp reality in its fluid, dynamic nature. Interestingly, his philosophy had a profound impact on the art of surrealism, which can be observed, among other artistic representations, in the canvases of Salvador Dali.

As a warm up at the start of the class the students were asked about their perception of time and if they would agree that the duration of time may feel different depending on circumstances and the psychological state of a person. The next stage featured watching a video on Bergson's ideas about time and intuition and vocabulary work, and then reading a short text about his philosophy, followed with comprehension questions. As a stimulus for speaking activity the students were offered three paintings to discuss in groups: *The Four Seasons* by Giuseppe Arcimboldo, *The Persistence of Memory* by Salvador Dali, and *Composition with Guitar* by Albert Gleizes.

Surprisingly, all the three groups of learners, who were present in the class, went for *Composition with Guitar* to fuel their discussion. The painting depicts the instrument in a fragmented, multi-layered way, as if inviting the viewer to spend some time assembling it back into its integrity. We see the guitar from a number of angles at the same time, which adds to the dynamics of our perception and resonates with Bergson's ideas of human consciousness as a flowing experience, not a collection of static moments. The traditional Cubist technique of breaking objects down into separate geometric forms and presenting them through multiple perspectives simultaneously disrupts the conventional way of seeing things [3], which evokes parallels with the Bergsonian perception of time.

Talking about the painting in the light of Bergson's ideas motivated the students to use the specific vocabulary, relevant in the context of his philosophy: *in the state of flux, fluidity, continuity, static vs dynamic, subjective perception, multiplicity of temporal planes*, etc. and to practice their foreign language skills while formulating complex philosophical ideas. Such challenging tasks, which emerge at the crossroads between philosophy and visual art, prove particularly efficient to internalise both the relevant vocabulary and the philosophical concepts under discussion. By examining the painting through a Bergsonian lens, students can see how philosophical notions manifest themselves in creative works. This approach not only enriches their

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Visual Stimuli to Foster Philosophical Discussion in the University Classroom (in English)

[Pozachasove mystetstvo yak zasib zaokhochennia studentiv do filosofskoi dyskusii pro chas]

© Danilina S. Yu. [Danylina S. Yu.], sv.danilina@gmail.com,Sudorzenko H. P. [Sudorzenko H. P.], halyna.sudorzenko@knu.edu.ua

understanding of both fields but also demonstrates how language learning can be integrated with what is termed *higher-order thinking* in Bloom's taxonomy.

Composition with Guitar also proved to be an effective stimulus for speaking activities in a fourth-year class of students majoring in Spanish philology. Abstract and fragmented, this painting naturally fosters interpretation rather than simple description. The students were asked to interpret what they see in the light of the ideas of modernism, which was in the centre of their attention in the previous lesson, and speculate about the meaning of what they see through this optic. This approach stimulates extended speaking, the use of descriptive and speculative language, and interaction, because the students are not afraid to give "wrong" answers. Discussing the painting in Spanish also allows students to practise academic vocabulary related to art, form, and interpretation, which is particularly relevant to their field of study.

The painting also served as a starting point for a discussion of Modernism and the search for new forms in art. Students could express their assumptions as to how traditional representation is broken and perspective is fragmented, and why artists like Picasso rejected realism. By comparing *Composition with Guitar* to realistic art, students could debate the relationship between innovation and tradition and connect visual art to similar developments in modern literature, including Spanish and Latin American modernist movements. In this way, the painting stimulates both meaningful discussion and interdisciplinary thinking while enhancing students' speaking skills.

Thus, the *Composition with Guitar* can serve both as an incentive for discussing complex ideas in an ESP class of philosophy students, as well as in the classroom of students of linguistics. By engaging with this artwork, the learners were encouraged to gain new insights into challenging philosophical notions, and enrich their understanding of art at the same time. Interpreting artworks fosters fluency and spontaneity in speaking, as the students need to express nuanced ideas drawing on the philosophical concepts that feature in university courses.

Conclusions

The study found that integrating visual tasks not only improved communicative competence and engagement, but also encouraged students to take intellectual risks and develop higher-order thinking skills. Such an approach is particularly relevant in a university context, where interpretation and evaluation are central academic practices.

This study supports the idea that philosophy and linguistics students benefit from stimuli that are intellectually relevant and thematically aligned with their field of

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Позачасове мистецтво як засіб заохочення студентів до філософської дискусії про час (Англійською) [Pozachasove mystetstvo yak zasib zaokhochennia studentiv do filosofskoi dyskusii pro chas]

© Даниліна С. Ю. [Danylina S. Yu.], sv.danilina@gmail.com,

Судорженко Г. П. [Sudorzenko H. P.], halyna.sudorzenko@knu.edu.ua

study—an effect that could be achieved through the use of thought-provoking and ambiguous piece of visual art.

To sum it up, the integration of visual aids—particularly visual art—into the ESP or FL classroom offers a rich resource for engaging university students in meaningful discussion. The existing literature provides strong support for its potential benefits in terms of motivation, critical thinking, and language development. However, future studies could focus on researching what concrete pieces of art could be conducive to discussion in the university classes of philosophy or linguistics based on particular subjects which feature in the university syllabus of a certain discipline.

References:

1. Bergson, H. (1913). (Trans.). *Time and Free Will: An Essay on the Immediate Data of Consciousness*. London: George Allen & Co. Ltd.
2. Blagojevic, S. (2013). Original Texts as Authentic ESP Teaching Material – the Case of Philosophy, *ESP Today*, 1(1), 113–126.
https://www.esptodayjournal.org/pdf/vol_1_1/7.%20SAVKA%20BLAGOJEVIC-%20full%20text.pdf
3. Cottington, D. (1998). *Cubism in the Shadow of War: The Avant-Garde and Politics in Paris 1905-1914*. Yale University Press.
4. Freyn, A. (2017). Effects of a Multimodal Approach on ESL/EFL University Students' Attitudes towards Poetry, *Journal of Education and Practice*, 8(8), 80-83.
<https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/36035/37029>
5. Lightfoot, A. (2018). Art in the classroom. *British Council TeachingEnglish*.
<https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/inclusive-practices/articles/art-classroom>
6. Ling, C., Ladin, C. A., & Lim, J. W. (2024). Using drawing to learn about figurative language among tertiary EFL students. *Studies in English Language and Education*, 11(2), 893-918. DOI: [10.24815/siele.v11i2.36285](https://doi.org/10.24815/siele.v11i2.36285)
7. Liu, M. (2023). A scoping review of visual aids in teaching literature to EFL students. *Advances in Educational Technology and Psychology*, 7(11), 55–58. DOI: [10.23977/aetp.2023.071108](https://doi.org/10.23977/aetp.2023.071108)
8. Vehrer, A., & Palfalusi, Z. (2025). The application of virtual environments and artificial intelligence in higher education: Experimental findings in philosophy teaching. *arXiv preprint*. DOI: [10.48550/arXiv.2509.00110](https://doi.org/10.48550/arXiv.2509.00110)
9. Zyazyun, L., & Razboinikova, A. (2022). Navchannya uchniv 10 klasu anhliyskoho dialohichnoho movlennya z vykorystannyam tvoriv zhyvopysu [Teaching English Dialogue to 10th Grade Schoolers: Visual Art Activities in the Classroom]. *ARS LINGUODIDACTICAE*, (10), 32–45. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2022.2.03>

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Visual Stimuli to Foster Philosophical Discussion in the University Classroom (in English)

[Pozachasove mystetstvo yak zasib zaokhochennia studentiv do filosofskoi dyskusii pro chas]

© Danilina S. Yu. [Danylina S. Yu.], sv.danilina@gmail.com,

Sudorzenko H. P. [Sudorzenko H. P.], halyna.sudorzenko@knu.edu.ua

УДК 811.111'342:378.147

Стаття надійшла до редакції [Article received] – 23.10.2025 р.

Перевірено на плагіат [Checked for plagiarism] – 26.10.2025 р.

Оригінальність тексту [The originality of the text] – 96,1 %

Прорецензовано [Peer-reviewed] – 18.12.2025 р.

Рекомендовано до друку [Recommended for publication] – 05.01.2026 р.

<http://doi.org/10.17721/2663-6530.2026.49.131-142>

ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ ВИМОВИ НА ПЕРШОМУ КУРСІ У ЛІНГВІСТИЧНОМУ ВНЗі

Наталія Миколаївна Нестеренко (м. Київ, Україна)

troyachka52@gmail.com

[ORCID: 0009-0001-0199-5420](https://orcid.org/0009-0001-0199-5420)

кандидат філологічних наук, доцент
кафедри англійської філології та міжкультурної комунікації
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
(Міністерство освіти і науки України)
01601, м. Київ, бульвар Тараса Шевченка, 14

Катерина Вікторівна Лисенко (м. Київ, Україна)

lysenkokath@gmail.com

[ORCID: 0000-0001-7655-1878](https://orcid.org/0000-0001-7655-1878)

кандидат філологічних наук, асистент
кафедри іноземних мов математичних факультеті
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
(Міністерство освіти і науки України)
01601, м. Київ, бульвар Тараса Шевченка, 14

У статті аналізуються проблеми корекції англійської вимови студентів першого курсу лінгвістичних спеціальностей, що навчаються у закладах вищої освіти. Автори підкреслюють, що фонетична підготовка не може

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Проблеми корекції англійської вимови на першому курсі у лінгвістичному ВНЗі (Українською) [Problemy korektsii anhliis'koi vymovy na pershomu kursu u linhvistychnomu VNZi]

© Нестеренко Н. М. [Nesterenko N. M.], troyachka52@gmail.com,

Лисенко К. В. [Lisenko K. V.], lysenkokath@gmail.com

розглядатися як другорядний компонент мовної освіти, адже якість вимови безпосередньо впливає на розбірливість мовлення, успішність усної комунікації та професійну придатність майбутніх філологів і перекладачів. Вимова виступає маркером іншомовної компетентності, визначаючи як сприймається мовлення адресатом та як оцінюється самим мовцем. У роботі окреслено ключові параметри фонетичної компетентності – акцентованість, зрозумілість (*comprehensibility*) та фактична розбірливість (*intelligibility*). Звертається увага на небезпеку закріплення нецільових артикуляційних і просодичних патернів у разі недостатньої уваги до вимови на початковому етапі навчання.

Автори пропонують модель інтенсивної первісної корекції, що передбачає систематичне відпрацювання артикуляційних установок, слухових категорій та інтонаційних контурів із використанням аутентичних аудіоматеріалів, самозапису мовлення та технологічних інструментів (CAPT, ASR). Підкреслюється важливість поєднання сегментного та супrasegmentного рівнів, а також баланс між концентрованим початковим блоком і розподіленою підтримкою протягом семестру. Окремо розглядається роль фонетичних лабораторій та індивідуалізованого зворотного зв'язку, що підсилюють ефективність навчання.

У статті наведено аргументи на користь інтеграції фонетичної корекції у програму першого курсу як обов'язкового модуля, що забезпечує стабільність фонологічного контролю та підвищує якість усної взаємодії. Додатково окреслено перспективи використання драматизованих занять як другого етапу розвитку інтонаційної виразності та комунікативної гнучкості. Узагальнено, що системна корекція вимови сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх філологів, знижує ризики фонетичної інтерференції та відповідає сучасним тенденціям викладання англійської як глобальної мови.

Ключові слова: “нативізація”, керованість фонологічних засобів, розбірливість, розпізнавання фонетичних контрастів, фонологічна компетентність, фонетична інтерференція, інтенсивне тренування, інтонаційні контури, аудіофіксація власного мовлення.

PROBLEMS OF ENGLISH PRONUNCIATION CORRECTION IN THE FIRST YEAR OF STUDY AT A LINGUISTIC UNIVERSITY

Natalia M. Nesterenko (Kyiv, Ukraine)

troyachka52@gmail.com

[ORCID: 0009-0001-0199-5420](https://orcid.org/0009-0001-0199-5420)

PhD (Philology), associate professor at
Department of English Philology and Intercultural Communication
Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Ministry of Education and Science of Ukraine)
14 Taras Shevchenko Blvd., Kyiv, Ukraine, 01601

Kateryna V. Lysenko (Kyiv, Ukraine)

lysenkokath@gmail.com

[ORCID: 0000-0001-7655-1878](https://orcid.org/0000-0001-7655-1878)

PhD (Philology), lecturer at
Department of Foreign Languages for Mathematics Faculties
Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Ministry of Education and Science of Ukraine)
14 Taras Shevchenko Blvd., Kyiv, Ukraine, 01601

The article examines the problems associated with correcting the English pronunciation of first-year students majoring in linguistic disciplines at higher education institutions. The authors emphasize that phonetic training cannot be considered a secondary component of language education, since the quality of pronunciation directly affects speech intelligibility, the effectiveness of oral communication, and the professional suitability of future philologists and translators. Pronunciation functions as an indicator of foreign-language competence, influencing both how speech is perceived by the listener and how the speaker is evaluated. The paper outlines the key parameters of phonetic competence, including accent, comprehensibility, and intelligibility. Particular attention is paid to the risk of

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Проблеми корекції англійської вимови на першому курсі у лінгвістичному ВНЗі (Українською) [Problemy korektsii anhliis'koi vymovy na pershomu kursu u linhvistychnomu VNZi]

© Нестеренко Н. М. [Nesterenko N. M.], troyachka52@gmail.com,

Лисенко К. В. [Lisenko K. V.], lysenkokath@gmail.com

fossilization of non-target articulatory and prosodic patterns if insufficient attention is paid to pronunciation at the initial stage of language learning.

The authors propose a model of intensive initial pronunciation correction that involves systematic practice of articulatory settings, auditory categories, and intonation contours through the use of authentic audio materials, self-recording of speech, and technological tools such as Computer-Assisted Pronunciation Training (CAPT) and Automatic Speech Recognition (ASR). The importance of combining segmental and suprasegmental levels is emphasized, as well as maintaining a balance between a concentrated introductory block of phonetic training and distributed support throughout the semester. Special attention is given to the role of phonetic laboratories and individualized feedback, which significantly enhance the effectiveness of instruction.

The article presents arguments in favor of integrating pronunciation correction into the first-year curriculum as a compulsory module that ensures stable phonological control and improves the quality of oral interaction. In addition, the prospects of using dramatized activities as a second stage in developing intonational expressiveness and communicative flexibility are outlined. It is concluded that systematic pronunciation correction contributes to the development of the professional competence of future philologists, reduces the risks of phonetic interference, and corresponds to contemporary trends in teaching English as a global language.

Key words: *“nativization”, control of phonological means, intelligibility, recognition of phonetic contrasts, phonological competence, phonetic interference, intensive training, intonation contours, audio recording of one’s own speech.*

У сучасній лінгвістичній освіті фонетична підготовка не зводиться до «додатку» до лексики й граматики: вона прямо впливає на розбірливість мовлення, а отже – на якість усної комунікації та професійну придатність випускника. Первісна корекція англійської вимови на першому курсі є критично важливою для профільної підготовки філологів і перекладачів. Орієнтиром в цьому виступає підхід, у якому нормативність трактується не як ”нативізація” за будь-яку ціну, а як досягнення стабільної фонологічної керованості та розбірливості (intelligibility/comprehensibility) у реальній взаємодії [4; 6; 11; 16].

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Problems of English Pronunciation Correction in the First Year of Study at a Linguistic University (in Ukrainian)

[Problemy korektsii anhliis'koi vymovy na pershomu kursi u lnhvistychnomu VNZi]

© Nesterenko N. M. [Nesterenko N. M.], trovachka52@gmail.com,

Lysenko K. V. [Lisenko K. V.], lysenkokath@gmail.com

Світова спільнота протягом останніх десятиліть функціонує в умовах інтенсивної глобалізації, і процеси, пов'язані з розвитком та формуванням лінгвокультури, набувають нових рис. Зростає мобільність, прискорюються інформаційні потоки, а міжкультурна взаємодія дедалі частіше стає повсякденною практикою. У цьому контексті попит на вивчення іноземних мов закономірно підвищується, зокрема через транснаціональну освіту, професійну міграцію та цифрове середовище комунікації [3; 5].

Серед мов міжнародного спілкування саме англійська часто виконує роль робочого інструмента в освіті, науці, сервісній сфері й приватній комунікації. Водночас сучасне функціонування англійської як глобальної мови не зводиться до контакту з «ідеальним носієм»; значна частина взаємодій відбувається між користувачами англійської як *lingua franca*. Це має прямі наслідки для навчання вимови: у пріоритеті опиняються керуваність фонологічних засобів і розбірливість, а не копіювання єдиного стандарту «нативності» [10; 21].

Перше «входження» в іноземну мову відбувається на слухо-вимовному рівні, тому однією з ключових педагогічних задач є формування в студента фонетичних умінь і навичок, достатніх для стабільної усної взаємодії. Вимова виявляється помітним маркером іншомовної компетентності: вона впливає і на те, як адресат розпізнає сказане, і на те, як оцінює мовця. У дослідженнях розрізняють принаймні три пов'язані, але не тотожні параметри: ступінь акцентованості, сприйману зрозумілість (*comprehensibility*) та фактичну розбірливість (*intelligibility*) [6; 16].

Якщо з початку навчання фонетичній роботі приділяється недостатня увага, закріплюються нецільові артикуляційні та просодичні патерни. Надалі їхня перебудова зазвичай потребує більшого часу, більшої точності зворотного зв'язку й систематичної практики. Саме тому у фаховій літературі наполягають на необхідності планованого викладання вимови, а не лише ситуативного «виправлення помилок» [7; 12].

Навчання вимові є складовою програмних очікувань у підготовці філологів, оскільки без фонологічної компетентності обмежується якість аудіювання, усного продукування та інтонаційно-прагматичної коректності. У описах рівнів володіння мовою, зокрема у шкалах фонологічної компетентності, підкреслюється потреба контролю як артикуляції звуків, так і просодії (інтонація, ритм, наголос) [2; 4].

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Проблеми корекції англійської вимови на першому курсі у лінгвістичному ВНЗі (Українською) [Problemy korektsii anhliis'koi vymovy na pershomu kursu u lnhvistychnomu VNZi]

© Нестеренко Н. М. [Nesterenko N. M.], troyachka52@gmail.com,

Лисенко К. В. [Lisenko K. V.], lysenkokath@gmail.com

Оволодіння вимовою є багаторівневим процесом. Навіть за умови опрацювання артикуляції, інтонації та слухової диференціації не можна вважати фонетичну компетентність «раз і назавжди сформованою»: вона потребує підтримки, розширення й автоматизації в різних типах мовленнєвих ситуацій. Ця теза узгоджується з узагальненнями емпіричних робіт, у яких показано: інструкція з вимови в цілому ефективна, але її результативність залежить від фокуса (сегментний/супrasegmentний), тривалості, типу оцінювання та того, чи тренування включає контрольоване продукування й роботу з перцепцією [12; 19; 20].

Додаткової уваги потребує співвідношення між «ідеальною нормативністю» та практичною комунікативною результативністю. Сучасні підходи в методиці вимови дедалі частіше зміщують акцент від «нативного звучання» до принципу розбірливості, що є більш узгодженим і з реаліями англійської як глобальної мови, і з цілями професійної підготовки [10; 11; 15].

У практиці викладання англійської мови спостерігаються різні моделі організації фонетичної роботи. Частина підручників пропонує концентрований початковий фонетичний блок, після якого фокус переходить на граматику й лексику; інші вибудовують фонетику поступово, поєднуючи її з темами й мовними структурами. Обидва підходи мають методичні підстави, але їхня ефективність визначається насамперед цілями курсу й профілем аудиторії [2].

Питання «що ефективніше – корекція на старті чи розподілена робота протягом усього навчання?» доцільно розглядати не як альтернативу «або/або», а як проблему оптимального балансу. Метааналізи вказують, що вимова піддається навчальному впливу; при цьому найбільш переконливі результати демонструють програми, де інструкція є систематичною та підкріплюється керованою практикою і зворотним зв'язком. Отже, початковий інтенсивний етап може поєднуватися з подальшим «розподіленим» підтриманням і ускладненням фонетичних умінь [12; 20].

Для студентів немовних спеціальностей англійська часто виступає інструментом професійного спілкування (ESP), і тоді домінують вузькопрофесійні цілі: термінологія, жанрові шаблони, базові діалогічні сценарії. У такому курсі фонетична корекція зазвичай підпорядкована функціональності та часу, а обсяг роботи з вимовою може бути обмеженим [1].

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Problems of English Pronunciation Correction in the First Year of Study at a Linguistic University (in Ukrainian)

[Problemy korektsii anhliis'koi vymovy na pershomu kursu u lnhvistychnomu VNZi]

© Nesterenko N. M. [Nesterenko N. M.], troyachka52@gmail.com,

Lysenko K. V. [Lisenko K. V.], lysenkokath@gmail.com

Інша ситуація в групах профільної підготовки філологів, перекладачів і майбутніх викладачів. Тут фонетична компетентність є не лише «допоміжною навичкою», а частиною професійного стандарту: фахівець має демонструвати керованість фонологічних засобів, уміти інтерпретувати й відтворювати інтонаційні моделі, працювати з транскрипцією та аудіоеталонами. Це підсилює аргумент на користь виділення спеціального корективного модуля на початку навчання [2; 4].

Практика викладання у ЗВО засвідчує, що значна частина першокурсників приходить із нерівномірно сформованими фонетичними знаннями й уміннями. Зокрема, у студентів можуть бути прогалини в розрізненні довготи голосних, у відтворенні дифтонгів і монофтонгів, у прочитанні транскрипції та в інтонаційній організації висловлення. Для україномовної аудиторії додатковим чинником виступає фонетична інтерференція, адже англійська й українська мають різні інвентарі та артикуляційні установки [18].

Водночас, попри значущість вимови для розбірливості, саме фонетика нерідко виявляється «вразливою» складовою курсу через часові обмеження, неоднорідність підготовки груп та різний рівень методичної впевненості викладачів. Цей феномен описують і сучасні огляди: вимова визнається центральною для *intelligibility*, але в реальних навчальних умовах може систематично недоотримувати часу й інструментів зворотного зв'язку [11; 15].

У багатьох навчальних планах першого курсу окремий підрозділ фонетичної корекції не завжди виділяється достатньо чітко, через що корективна робота стає фрагментарною та залежною від індивідуального стилю викладача.

Додатково проблему ускладнює щільність першого семестру. У поданому варіанті організації навчання перший, скорочений, семестр (14 тижнів) орієнтовано переважно на граматику (включно з часовими формами, пасивом, узгодженням часів) та на розмовні теми, кількість яких фактично співвідноситься з чисельністю групи.

З дидактичного погляду, надмірна концентрація матеріалу за обмеженого часу підвищує ризики поверхового засвоєння та знижує можливості досягти стабільних навичок у кожному компоненті курсу. Це суперечить загальній логіці проєктування мовних програм, які передбачають узгодження цілей, критеріїв оцінювання, ресурсу часу та навчальних практик [2].

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Проблеми корекції англійської вимови на першому курсі у лінгвістичному ВНЗі (Українською) [Problemy korektsii anhliis'koi vymovy na pershomu kursu u lnhvistychnomu VNZi]

© Нестеренко Н. М. [Nesterenko N. M.], trovachka52@gmail.com,

Лисенко К. В. [Lisenko K. V.], lysenkokath@gmail.com

У цій ситуації обґрунтованим видається повернення до традиції інтенсивної початкової фонетичної корекції, зорієнтованої на стабілізацію артикуляційних установок, формування слухових категорій та відпрацювання базових просодичних моделей. Для пояснення самої ідеї можна згадати культурний образ професора фонетики Генрі Гігінса, який демонструє, наскільки системна робота зі звуковим оформленням мовлення здатна змінювати комунікативні можливості мовця [8].

Напрацьований досвід (а також логіка сучасних емпіричних узагальнень) підказує: у перший місяць–півтора доцільно максимально зосередити навчальний час на звуковій системі англійської мови, проблемних поєднаннях, темпі й ритмі, інтонаційних контурах, а також на поступовому переході від окремого слова до синтагми й речення. Такий дизайн добре узгоджується з висновками метааналізів про те, що цілеспрямована інструкція (включно з контрольованою практикою) підтримує розвиток вимови [12; 20].

Пояснення артикуляційних правил доцільно подавати стисло й операційно (у форматі інструкції до дії), а еталони звука демонструвати як «живим голосом», так і через аудіозапис. Далі потрібне інтенсивне тренування, що поєднує активне слухання зразка та усвідомлену імітацію. Емпіричні дані з перцептивного навчання підтверджують: робота зі слуховою диференціацією у форматі систематичного тренування може покращувати розпізнавання фонетичних контрастів, що є важливим підґрунтям для точнішого продукування [13; 19].

Серед обов'язкових умов ефективного корективного курсу залишається наявність аутентичних аудіоматеріалів. Позитивний ефект може давати й фіксація власного мовлення: аудіозапис прочитаних або відтворених фрагментів, а потім їхнє аналітичне прослуховування допомагають студентам розвивати слуховий контроль і самокорекцію. Подібні практики описуються як в українських публікаціях (аудіозапис, самоконтроль, використання цифрових інструментів), так і в дослідженнях про навчальні проекти з подкастингом [14; 18].

Окремий ресурс – фонетичні лабораторії. Проте для їх реальної ефективності потрібні не лише приміщення, а й технічна організація:

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Problems of English Pronunciation Correction in the First Year of Study at a Linguistic University (in Ukrainian)

[Problemy korektsii anhliis'koi vymovy na pershomu kursu u lnhvistychnomu VNZi]

© Nesterenko N. M. [Nesterenko N. M.], troyachka52@gmail.com,

Lysenko K. V. [Lisenko K. V.], lysenkokath@gmail.com

можливість індивідуального прослуховування в навушниках, паралельний запис і швидке порівняння «зразок/власний запис» безпосередньо на занятті.

Сучасні технології можуть підсилити цю логіку за рахунок індивідуалізованого зворотного зв'язку. Зокрема, комп'ютерно-асистоване навчання вимови (CAPT) та автоматичне розпізнавання мовлення (ASR) розглядають як інструменти для практики й самостійної корекції, якщо точність системи та дизайн зворотного зв'язку методично виважені [15; 17].

Щодо «розмовного» режиму перших практичних занять, то в межах інтенсивної корекції доцільно обмежувати спонтанне продукування до моменту, коли студент набуде мінімально керованого фонетичного контролю. Ідея полягає не в «забороні говорити», а в методичному пріоритеті контрольованої практики та керованого відпрацювання, які, як показують огляди, частіше дають вимірюваний ефект у вимові, ніж несистемна практика без зворотного зв'язку [20].

Після завершення корективного курсу (орієнтовно в середині – кінці жовтня) підсумкове оцінювання може бути оформлене у вигляді заліку або модульного контролю із прозорими критеріями для сегментних і супрасегментних умінь.

Логіка перерозподілу часу в межах семестру (відтермінування частини граматичного й тематичного матеріалу, перенесення частини на другий семестр, винесення певних компонентів у самостійну роботу) потребує погодження з програмою. Водночас сама ідея узгодити цілі, ресурси часу та критерії контролю з реальними можливостями навчання відповідає принципам проєктування мовного курсу [2].

У другому семестрі роботу над вимовою доцільно не згортати, а ускладнювати. Формат драматизованих занять (Drama class) може бути ефективним саме як «другий етап», коли базова корекція вже виконана: тут з'являється можливість працювати з інтонаційною виразністю, прагматично мотивованими емоціями, ритмом і темпом у напівспонтанному та сценічному мовленні [4; 9].

Викладач може добирати короткі сценки та скетчі для виконання (зокрема з опорою на аудіозразки), навчаючи студентів просодично оформлювати реакції «на англійський лад». Емпіричні результати драматично-орієнтованих програм свідчать про зростання показників усної плавності та певні зрушення у

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Проблеми корекції англійської вимови на першому курсі у лінгвістичному ВНЗі (Українською) [Problemy korektsii anhliis'koi vymovy na pershomu kursy u linhvistychnomu VNzi]

© Нестеренко Н. М. [Nesterenko N. M.], troyachka52@gmail.com,

Лисенко К. В. [Lisenko K. V.], lysenkokath@gmail.com

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

сприйманій зрозумілості (comprehensibility), навіть якщо акцентованість не змінюється істотно. Це добре узгоджується з сучасним розумінням цілей вимови як передусім комунікативних [9; 11].

Узагальнюючи, можна стверджувати: відсутність системної первісної корекції вимови на першому курсі у профільних лінгвістичних групах підвищує ризики закріплення нецільових фонетичних патернів і зменшує шанси досягти високої розбірливості мовлення. Водночас настановчо-корективний модуль, підсилений аутентичними аудіоматеріалами, практиками самозапису та (за наявності ресурсу) технологічним інструментарієм, узгоджується з сучасними даними про ефективність інструкції з вимови [7; 12; 15].

Окреслена проблема має і організаційний вимір: обмеження часу, розмитість програмних акцентів і нестача технічних умов здатні поступово впливати на сприйняття якості підготовки. У разі подальшого звуження аудиторної підтримки основної іноземної мови та відсутності фонетичної корекції може посилитися конкуренція з боку інших лінгвістичних закладів.

Література:

1. Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230290518>
2. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика* (С. Ю. Ніколаєва, ред.). Ленвіт.
3. Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307> [3]
4. Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr
5. Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
6. Derwing, T. M., & Munro, M. J. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001010>
7. Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research* (Language Learning & Language Teaching, Vol. 42). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.42>
8. Encyclopaedia Britannica. (2026, January 16). Henry Higgins.
9. Galante, A., & Thomson, R. I. (2017). The effectiveness of drama as an instructional approach for the development of second language oral fluency, comprehensibility, and accentedness. *TESOL Quarterly*, 51(1), 115–142.

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Problems of English Pronunciation Correction in the First Year of Study at a Linguistic University (in Ukrainian)
[Problemy korektsii anhliis'koi vymovy na pershomu kursy u lnhvistychnomu VNZi]

© Nesterenko N. M. [Nesterenko N. M.], troyachka52@gmail.com,Lysenko K. V. [Lisenko K. V.], lysenkokath@gmail.com

10. Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals*. Oxford University Press.
11. Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369–377.
12. Lee, J., Jang, J., & Plonsky, L. (2015). The effectiveness of second language pronunciation instruction: A meta-analysis. *Applied Linguistics*, 36(3), 345–366. <https://doi.org/10.1093/applin/amu040>
13. Logan, J. S., Lively, S. E., & Pisoni, D. B. (1991). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: A first report. *Journal of the Acoustical Society of America*.
14. Lord, G. (2008). Podcasting communities and second language pronunciation. *Foreign Language Annals*, 41(2), 364–379. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03297.x>
15. McCrocklin, S., & Levis, J. (2025). Automatic speech recognition and pronunciation learning. *Language Teaching* (First View), 1–17. <https://doi.org/10.1017/S0261444825100852>
16. Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>
17. Neri, A., Cucchiari, C., & Strik, H. (2002). Feedback in computer assisted pronunciation training: When technology meets pedagogy. *Proceedings of InSTIL/ICALL Symposium*.
18. Poliakova, O. V., Dolnyk, I. M., & Shcherbyna, A. V. (2024). Специфіка постановки звуків англійської мови українським студентам. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, 3(210). <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-210-35>
19. Saito, K. (2012). Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasi-experimental intervention studies. *TESOL Quarterly*.
20. Saito, K., & Plonsky, L. (2019). Effects of second language pronunciation teaching revisited: A proposed measurement framework and meta-analysis. *Language Learning*, 69(3), 652–708. <https://doi.org/10.1111/lang.12345>
21. Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca: A complete introduction to the theoretical nature and practical implications of English used as a lingua franca*. Oxford University Press.

References:

1. Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230290518>
2. Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E., et al. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka* [Methods of teaching foreign languages and cultures: Theory and practice] (S. Yu. Nikolaieva, Ed.). Lenvit.
3. Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307> [3]
4. Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr

(Актуальні питання лінгводидактики [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Проблеми корекції англійської вимови на першому курсі у лінгвістичному ВНЗі (Українською) [Problemy korektsii anhliis'koi vymovy na pershomu kursu u lnhvistychnomu VNZi]

© Нестеренко Н. М. [Nesterenko N. M.], troyachka52@gmail.com,

Лисенко К. В. [Lisenko K. V.], lysenkokath@gmail.com

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

5. Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
6. Derwing, T. M., & Munro, M. J. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001010>
7. Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research* (Language Learning & Language Teaching, Vol. 42). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.42>
8. Encyclopaedia Britannica. (2026, January 16). Henry Higgins.
9. Galante, A., & Thomson, R. I. (2017). The effectiveness of drama as an instructional approach for the development of second language oral fluency, comprehensibility, and accentedness. *TESOL Quarterly*, 51(1), 115–142.
10. Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals*. Oxford University Press.
11. Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369–377.
12. Lee, J., Jang, J., & Plonsky, L. (2015). The effectiveness of second language pronunciation instruction: A meta-analysis. *Applied Linguistics*, 36(3), 345–366. <https://doi.org/10.1093/applin/amu040>
13. Logan, J. S., Lively, S. E., & Pisoni, D. B. (1991). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: A first report. *Journal of the Acoustical Society of America*.
14. Lord, G. (2008). Podcasting communities and second language pronunciation. *Foreign Language Annals*, 41(2), 364–379. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03297.x>
15. McCrocklin, S., & Levis, J. (2025). Automatic speech recognition and pronunciation learning. *Language Teaching* (First View), 1–17. <https://doi.org/10.1017/S0261444825100852>
16. Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>
17. Neri, A., Cucchiari, C., & Strik, H. (2002). Feedback in computer assisted pronunciation training: When technology meets pedagogy. *Proceedings of InSTIL/ICALL Symposium*.
18. Poliakova, O. V., Dolnyk, I. M., & Shcherbyna, A. V. (2024). Специфіка постановки звуків англійської мови українським студентам. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, 3(210). <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-210-35>
19. Saito, K. (2012). Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasi-experimental intervention studies. *TESOL Quarterly*.
20. Saito, K., & Plonsky, L. (2019). Effects of second language pronunciation teaching revisited: A proposed measurement framework and meta-analysis. *Language Learning*, 69(3), 652–708. <https://doi.org/10.1111/lang.12345>
21. Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca: A complete introduction to the theoretical nature and practical implications of English used as a lingua franca*. Oxford University Press.

(Current issues in linguodidactics [Aktual'ni pytannja lingvodydaktyky])

Problems of English Pronunciation Correction in the First Year of Study at a Linguistic University (in Ukrainian)

[Problemy korektsii anhliis'koi vymovy na pershomu kursi u lnhvistychnomu VNzi]

© Nesterenko N. M. [Nesterenko N. M.], troyachka52@gmail.com,Lysenko K. V. [Lisenko K. V.], lysenkokath@gmail.com

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА
[CURRENT ISSUES IN TRANSLATION STUDIES]

УДК 81'25:[811.134.2+811.161.2]

Стаття надійшла до редакції [Article received] – 10.10.2025 р.

Перевірено на плагіат [Checked for plagiarism] – 14.10.2025 р.

Оригінальність тексту [The originality of the text] – 99,2 %

Прорецензовано [Peer-reviewed] – 05.12.2025 р.

Рекомендовано до друку [Recommended for publication] – 05.01.2026 р.

<http://doi.org/10.17721/2663-6530.2026.49.143-150>

**ПЕРЕСПІВИ АРГЕНТИНСЬКОЇ САМБИ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ:
СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДУ**

Ірина Анатоліївна Ломакіна (м. Київ, Україна)

lomakinairi@gmail.com

[ORCID: 0009-0001-9567-1127](https://orcid.org/0009-0001-9567-1127)

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов

Воєнна академія імені Євгенія Березняка

(Міністерство оборони України)

04119, м. Київ, вул. Ілленка, 81

Переспів – це різновид перекладу пісенного твору, що його можна проспівати під музичний акомпанемент оригіналу. На відміну від звичайного перекладу переспів є новим самостійним текстом, створеним «за мотивами» поетичного твору. Основна ціль переспіву – зберегти емоційну забарвленість і настрій фольклорного твору, не зіпсувати експресію пісні, намагаючись передати зміст кожної окремої одиниці, але не її сутність. Отже переспів не завжди передає зміст окремих елементів пісні, але обов'язково має втілювати її загальний настрій і сутність та співпадати з музикальним малюнком.

Аргентинська самба – це романтичний і повільний парний танець з легкими хустинками. Він виконується під вокал, що супроводжується гітарою і перкусією на бомбо, місцевому ударному інструменті. Зазвичай самба складається з двох частин. В кожній частині є два куплети і приспів. Самба – важливий елемент національної культури Аргентини, є невід'ємною частиною фольклорної спадщини цієї країни.

(Актуальні питання перекладознавства [Aktual'ni pytannja perekladoznavstva])

Переспіви аргентинської самби українською мовою: стратегії перекладу (Українською) [Perespivy arhendynskoi samby ukrainskoïu movoiu: stratehii perekladu]

© Ломакіна І. А. [Lomakyna I. A.], lomakinairi@gmail.com

У статті досліджуються засоби створення україномовного художнього тексту, що переспівує аргентинську самбу, а також аналізуються чинники, що обумовлюють вибір метафор, що співвідноситься з текстом оригіналу.

Ключові слова: *переспів, аргентинська самба, поетичний твір, образний компонент, образ, мовна картина світу, символи, аргентинський фольклор.*

UKRAINIAN ADAPTATIONS OF ARGENTINE ZAMBA: TRANSLATION STRATEGIES

Irina A. Lomakina (Kyiv, Ukraine)

lomakinairi@gmail.com

[ORCID: 0009-0001-9567-1127](https://orcid.org/0009-0001-9567-1127)

PhD (Philology), associate professor Department of Foreign Languages

Evgeniy Bereznyak Military-Diplomatic Academy

(Ministry of Defence of Ukraine)

81 Illienko str., Kyiv, Ukraine, 04119

Adaptation is a type of song translation designed to be performed to the original musical accompaniment. Unlike a standard translation, such kind of adaptation is a new, independent text based on the poetic work. Its primary goal is to preserve the emotional coloring and mood of the folklore piece, ensuring the song's expressiveness remains intact by conveying its essence rather than the literal meaning of every individual unit. Consequently, an adaptation may not always reflect the content of every specific unit, it must embody the overall mood and soul of the song while aligning with the musical pattern.

Argentine Zamba is a romantic, slow-tempo partner dance performed with light handkerchiefs. It is characterized by vocals accompanied by guitar and percussion on the bombo, a local drum. Typically, a zamba consists of two parts, each containing two verses and a chorus. As a vital element of Argentina's national culture, the zamba is an integral part of the country's folkloric heritage.

The article explores the methods of creating a Ukrainian-language literary text that adapts the Argentine zamba. It also analyzes the factors determining the choice of metaphors that correlate with the original source text.

(Current issues in translation studies [Aktual'ni pytannja perekladoznavstva])

Ukrainian Adaptations of Argentine Zamba: Translation Strategies (in Ukrainian) [Perespivy arhendynskoi samby ukrainskoju movoiu: stratehii perekladu]

© Lomakina I. A. [Lomakyna I. A.], lomakinairi@gmail.com

Keywords: *adaptation, Argentine zamba, poetic work, figurative component, image, linguistic picture of the world, symbols, Argentine folklore.*

Наразі **актуальним** є вивчення подібностей що існують у різноманітних культурах світу. Пісенний твір – це одне з втілень того, як мова відображає та структурує розуміння світу певним етносом. В свою чергу усвідомлення стратегій передачі такого твору іншими мовами сприяє творчій взаємодії цих культур.

Безсумнівно, фольклорні пісні кожного народу відображають його розуміння реальності. І саме це зумовлює певні труднощі у перекладі таких пісень іншою мовою. **Наукова новизна** дослідження полягає в з'ясуванні шляхів і стратегій такої трансформації для передачі мовної картини світу через фольклор.

Метою дослідження є визначення, які саме стратегії використовуються для створення переспіву українською мовою творів аргентинського фольклору. **Об'єктом** дослідження обрано аргентинську самбу, тому що вона посідає чільне місце в аргентинському фольклорі і є універсальною національною і духовною одиницею. **Предметом** дослідження є засоби створення україномовного художнього тексту, що переспівує аргентинську самбу.

Cuando me vaya [1].	Коли поїду [2].
Mañana, cuando me vaya, me estén bailando las penas, y las estrellas me lloren con cuatro velas de arena.	Завтра, коли поїду, Скорботи стануть піснями, І будуть плакати зорі Їх восковими сльозами.
Al viento seré un pañuelo, que va secando su llanto; me iré perdiendo en la loma como paloma volando.	Я вітру висушу сльози, Йому хустинкою стану, Ніби голубка у хмарах На горизонті розтану.
Subo, subo, piedra y yuyo que pisará mi caballo. Me voy, y un recuerdo tuyo me llevo cuando me vaya.	Вгору, в гору, кінь по камінню, Пройде травою. Піду. І спогад про тебе Тільки візьму я з собою.

(Актуальні питання перекладознавства [Aktual'ni pytannja perekladoznavstva])

Переспіви аргентинської самби українською мовою: стратегії перекладу (Українською) [Perespivy arhendynskoi samby ukrainskoïu movoiu: stratehii perekladu]

© Ломакіна І. А. [Lomakyna I. A.], lomakinairi@gmail.com

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

Sentir el grito del hachero que viene talando el monte. No ser más tu guitarrero, para cantarte en la noche. Ni adiós le dije a mi pago, como si pronto volviera. Miré pa'dentro del rancho: bailando estaban mis penas.	Чую цокіт сокири, Що гору вщент розбиває, І більше моя гітара Тобі вночі не співає. Піду, прощавай не скажу, В повернення більш не вірю, Мої скорботи танцюють на вже пустому подвір'ї.
--	---

Переклад самби «Cuando me vaya», яку написав Чанго Родрігес, може слугувати прикладом образної спільності української і аргентинської культур. Тут ми бачимо велику кількість образів, що перетинаються з українським фольклором:

хустинка, що сушить сльози,
кінь, що йде по камінню,
голубка у хмарах,
цокіт сокири та ін.

Такі образи ми зустрічаємо у чисельних фольклорних творах Аргентини.

Luna cautiva [3].	Місяць, що врятує
De nuevo estoy de vuelta, después de larga ausencia Igual que la calandria que azota el vendaval Y traigo mil canciones, como leñita seca Recuerdo de fogones que invitan a matear Y divisé tu rancho a orillas del camino A donde los jazmines tejieron un altar Al pie del calicanto la luna cuando pasa Peinó mi serenata, la cresta de sauzal Tu amor es una estrella con cuerdas de guitarra Una luz que me alumbra en mi oscuridad	Пройшло чимало часу, до дому я прямую, Як ластівка прямуює крізь вітру метушню, І як в'язанку хмизу мелодії несу я Щоби зігрітись мате близь їхнього вогню. Аж ось твоя хатинка біліє край дороги Там квіти на подвір'ї змішалися в юрбу І місяць у криниці намистинки знаходить Пісень моїх відлуння розчісує вербу. Твоє кохання зірка на струнах у гітарі Те світло, що мене у темряві знайде

(Current issues in translation studies [Aktual'ni pytannja perekladoznavstva])

Ukrainian Adaptations of Argentine Zamba: Translation Strategies (in Ukrainian) [Perespiviy arhendynskoi samby ukrainskoiu movoiu: stratehii perekladu]

© Lomakina I. A. [Lomakyna I. A.], lomakinairi@gmail.com

ПРОБЛЕМИ СЕМАНТИКИ, ПРАГМАТИКИ ТА КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

Acércate a la reja, sos la dueña de mi alma Sos mi luna cautiva que me besa y se va	Наблизься до віконця, мій чарівний, мій коханий Ти – мій місяць, що врятує, поцілує і піде.
Escucha que mis grillos están enamorados Que llora mi guitarra sollozo de sauzal El tintinear de espuelas del río allá en el vado Y una noche serena prendida en mi cantar	Послухай, як гітара вигукує ночами, І навіть романтичне брязчання кайданів Ритмічно охоронці подзвякують ключами І камера, мов церква, відлунює мій спів.
De nuevo estoy de vuelta mi tropa está en la huella Arrieros musiqueros me ayudan a llegar Tuve que hacer un alto por un toro mañero Allá en el calicanto a orillas del sauzal	Нарешті вже додому веде мене стежинка І мандрівні музики підтримують мій спів Хоч сталася в дорозі небажана зупинка Із брязканням кайданів і дзвяканням ключів.

У когнітивному просторі кожної країни є рослини, тварини, птахи – символи основних життєвих цінностей світосприйняття. «La calandria» (українською – *пересмішник білобровий*), що згадується в самбі Чанго Родрігеса «Luna cautiva», в аргентинському фольклорі є символом свободи. В неволі вона гине або перестає співати. Тому існує популярний вислів: «Вільний або мертвий, як каландрія». Також каландрія – вісниця добрих новин. Якщо вона співає поблизу кухні або на подвір'ї, у народі це тлумачать як знак швидкого приходу гостей, зміну погоди на краще, або отримання позитивних новин. У фольклорі аргентинського узбережжя існує легенда, що колись каландрія була молодою дівчиною, яка дуже гарно співала [4].

Безумовно, в українському фольклорному співі символом свободи є сокіл, але враховуючи «жіночість» образу оригінального твору та символіку «добрих новин» для переспіву було обрано саме ластівку.

Вибір способу перекладу реалії залежить від багатьох чинників: настроїв тексту, лінгвістичне навантаження слова-реалії, значущість та функція реалії у тексті. Можна виділити декілька основних способів перекладу таких слів: транслітерація, власне переклад, якщо він можливий, пояснення [5].

У самбі Чанго Родрігеса «Luna cautiva» зустрічаємо слово «matear». По-перше, безсумнівно що в контексті самби немає сенсу замінювати цей образ українськими реаліями. По-друге, окремого дієслова для перекладу в

(Актуальні питання перекладознавства [Aktual'ni pytannja perekladoznavstva])

Переспіви аргентинської самби українською мовою: стратегії перекладу (Українською) [Perespivy arhendynskoi samby ukrainskoïu movoiu: stratehii perekladu]

© Ломакіна І. А. [Lomakyna I. A.], lomakinairi@gmail.com

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

українській мові немає, але в країнознавчих текстах достатньо поширеною є назва самого напою – мате. Тому для перекладу було обрано «напитись мате». Хоча цей переклад повністю й не відкриває всієї глибини і краси цього дієслова.

У самбі «Luna cautiva», а також у переспівах двох наступних пісень «La resentida» Хулії Ферро і «El silbador» Густаво Легісамона і Мануеля Кастілья було замінено рід особи, про яку йдеться в творі. Ця стратегія досить розповсюджена як в аргентинському, так і у вітчизняному фольклорі. Визначення граматичного роду залежить зазвичай від того, хто виконує романтичну пісню – чоловік, чи жінка. Іноді така зміна відбувається вже під час виконання. У самбі «Luna cautiva» такий вибір також став обумовленим граматичним родом основної метафори тексту: «Luna» – жіночий рід, «Місяць» – чоловічий. Тому українську версію ми узгоджуємо з родом «головного героя».

La resentida [6].	Той, хто страждає.
Si mi negra me abandona, lloraré toda la vida. Dicen que no me perdona la resentida, la resentida.	Якщо його не побачу У сльозах на все життя я Кажуть, що вже не пробачить Той, хто страждає.
Lloraré mi triste suerte si tu cariño me olvida. Yo nací para quererte toda la vida, toda la vida.	Ніжність твою не забути Сльози гіркі проливаю Створена твоєю бути На все життя я.
Pobre mi corazón, cansado de llorar, busca en tu pecho la calma, dueña de mi alma, dueña de mi alma.	Стомлена вже від сліз Повна душа біди. Тільки зі мною твій спокій, Мій синьоокий. Мій назавжди.
Que tengo un amor ausente, por eso estás resentida. No le hagas caso a la gente, mujer querida, mujer querida.	Кажуть, що я не кохаю Саме тому він сумує Хай на плітки не зважає Бо тільки його в світі люблю я.
Te han dicho que no te quiero, por eso estás resentida. Si por tu amor yo me muero, mujer querida, mujer querida.	Кажуть, кохання немає Саме тому він страждає Тільки все своє життя я Його кохаю. Тільки його.

(Current issues in translation studies [Aktual'ni pytannja perekladoznavstva])

Ukrainian Adaptations of Argentine Zamba: Translation Strategies (in Ukrainian) [Perespiviy arhendynskoi samby ukrainskoïu movoiu: stratehii perekladu]

© Lomakina I. A. [Lomakyna I. A.], lomakinairi@gmail.com

Вибір метафори, що співвідноситься з текстом оригіналу, завжди обумовлений багатьма чинниками. Якщо переклад буде дослівним, може загубитися настрій і забарвлення співу. Тому, наприклад, для перекладу ніжного звертання до коханої «dueña de mi alma» було обрано такий розповсюджений і зрозумілий для українського фольклору образ як «мій синьоокий».

El silbador [7].	Той, хто насвистує
Soy ese que va silbando tarde adentro en los caminos y que se vuelve baguala cuando ya todos se han ido.	Я та, що йде і співає Вечір в серці ніжно тане. І спів мій сльозою в гілках засяє, Коли всіх інших не стане.
Ese que va por la noche sombra en la sombra perdido la pena que lo acompaña se le alarga en el silbido.	Я та, що йде серед ночі, Тінь у тіні загубила. Біда йти зі мною хоче За моїм посвистом вкрилась.
Cantando en el monte mi canto me quiere crucificar el lucero entre las ramas su llanto empieza a colgar.	Пісня ніби розп'яття По стежці її несу Плач мій в траві багаттям Розпалить нічну росу.
Soy el que en los arenales del Chaco pasa dejando una huella que en el alba el viento la va tapando.	Йду там, де яблуні квітнуть Позаду лише залишаю Той слід, що під ранок вітев З любов'ю ніжно вкриває.
Cuando termine de irme Tal vez cuando esté llegando mi caballo con mi sombra vendrán a borrar mis pasos	Шлях мій закінчиться впертий, Може, в кінці щось побачу... Щоб залишки кроків стерти, На коні моя тінь прискаче.

Часто у фольклорних творах можна зустріти лексеми, які не можна перекласти рідною мовою одним словом. Їхні приклади ми можемо побачити навіть у назвах двох вищезгаданих пісень. Найбільш вдалим тут є коротке поетичне пояснення значення: «той, хто страждає» або «той, хто насвистує».

У самбі «El silbador» згадуються «los arenales del Chaco». Це ділянки з піщаними ґрунтами, які формують особливий ландшафт серед сухих лісів Чако [8]. Для українського перекладу було обрано «там, де яблуні квітнуть». Тобто

(Актуальні питання перекладознавства [Aktual'ni pytannja perekladoznavstva])

Переспіви аргентинської самби українською мовою: стратегії перекладу (Українською) [Perespivy arhendynskoi samby ukrainskoïu movoiu: stratehii perekladu]

© Ломакіна І. А. [Lomakyna I. A.], lomakinairi@gmail.com

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

опис місцевості, що викликає спогади і приємні асоціації, зберігає романтичний настрій пісні.

Висновки. Переклади аргентинської самби можуть слугувати прикладом образної спільності української і аргентинської культур. У цьому жанрі поетичного тексту можна виділити велику кількість образів, що перетинаються з українським фольклором. Зазвичай вибір метафор, що співвідносяться з текстом оригіналу, обумовлюється багатьма чинниками, оскільки при дослівному перекладі може загубитися настрій і забарвлення співу.

Перспективним вважаємо подальше вивчення перекладу в межах фольклору з метою виявити характерні риси відображення мовною моделлю світу аргентинців цього фрагмента дійсності. Зазначимо, що фольклор не тільки відображає когнітивну картину світу носіїв мови, але й генерує нові значення. Тому перелік окремих образів завжди буде неповним.

Література:

1. <https://youtu.be/CWHnpv-fSKc?si=ufOwIihwelyoO5NW>
2. https://youtu.be/YqVNqtLsXsk?si=o68b_hTvYV6Xp6c2
3. https://acordes.lacuerda.net/chalchaleros/luna_cautiva
4. <https://www.identidad-cultural.com.ar/leernota.php?cn=5405>
5. Якимчук А. П. Лінгвокультурна комунікація як випробовування для перекладача. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/2023/1/17.pdf>
6. https://acordes.lacuerda.net/duo_coplanacu/la_resentida
7. https://www.youtube.com/watch?v=EQ7Ppctg7_0
8. https://explorer.natureserve.org/Taxon/ELEMENT_GLOBAL.2.1101717/Bosques_de_los_Arenales_del_Chaco_Septentrional Occidental Group#:~:text=En%20general%2C%20los%20bosques%20de%20los%20arenales,0%2D12%20m%20de%20altura%2C%20con%20sotobosque%20bastante

References:

1. <https://youtu.be/CWHnpv-fSKc?si=ufOwIihwelyoO5NW>
2. https://youtu.be/YqVNqtLsXsk?si=o68b_hTvYV6Xp6c2
3. https://acordes.lacuerda.net/chalchaleros/luna_cautiva
4. <https://www.identidad-cultural.com.ar/leernota.php?cn=5405>
5. Yakymchuk A. P. Linhvokulturna komunikatsiia yak vyprovovuvannia dlia perekladacha. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/2023/1/17.pdf>
6. https://acordes.lacuerda.net/duo_coplanacu/la_resentida
7. https://www.youtube.com/watch?v=EQ7Ppctg7_0
8. https://explorer.natureserve.org/Taxon/ELEMENT_GLOBAL.2.1101717/Bosques_de_los_Arenales_del_Chaco_Septentrional Occidental Group#:~:text=En%20general%2C%20los%20bosques%20de%20los%20arenales,0%2D12%20m%20de%20altura%2C%20con%20sotobosque%20bastante

(Current issues in translation studies [Aktual'ni pytannja perekladoznavstva])

Ukrainian Adaptations of Argentine Zamba: Translation Strategies (in Ukrainian) [Perespivy arhendynskoi samby ukrainskoiu movoiu: stratehii perekladu]

© Lomakina I. A. [Lomakyna I. A.], lomakinairi@gmail.com

УДК 811.133.1'367.2

Стаття надійшла до редакції [Article received] – 17.10.2025 р.

Перевірено на плагіат [Checked for plagiarism] – 21.10.2025 р.

Оригінальність тексту [The originality of the text] – 94,3 %

Прорецензовано [Peer-reviewed] – 11.12.2025 р.

Рекомендовано до друку [Recommended for publication] – 05.01.2026 р.

<http://doi.org/10.17721/2663-6530.2026.49.151-164>

СТРАТЕГІЇ ВІДТВОРЕННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНИХ МАРКЕРІВ СУЧАСНИХ ФРАНЦУЗЬКИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Наталія Георгіївна Філоненко (м. Київ, Україна)

fng@ukr.net

[ORCID: 0000-0002-9674-1641](https://orcid.org/0000-0002-9674-1641)

доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри італійської і французької філології та перекладу
Київський національний лінгвістичний університет
(Міністерство освіти і науки України)
03680, м. Київ, вул. Велика Васильківська, 73

У статті проаналізовано стратегії очуження й одомашнення у французько-українському художньому перекладі на матеріалі романів Н. Матьє *Leurs enfants après eux* (переклад І. Славінської), М. Уельбека *La carte et le territoire* (переклад Л. Кононовича) та Е. ле Телльє *L'Anomalie* (переклад І. Рябчія). Увагу зосереджено на відтворенні історико-культурних, соціокультурних, побутових і медійних лінгвокультурних маркерів, а також на ролі перекладацьких приміток як засобу метатекстової компенсації. Показано, що очуження забезпечує збереження культурної «інишості» та соціально-часової локалізації, тоді як одомашнення підвищує рецептивну прозорість. Доведено, що комбінування стратегій є оптимальним для адекватної передачі соціальної семантики й культурного коду оригіналу.

Ключові слова: художній текст, переклад, французька мова, лінгвокультурний код, лінгвокультурний маркер, перекладацька стратегія, очуження, одомашнення, семантика, прагматика.

(Актуальні питання перекладознавства [Aktual'ni pytannja perekladoznavstva])

Стратегії відтворення лінгвокультурних маркерів сучасних французьких художніх текстів в українському перекладі (Українською) [Stratehii vidtvorennia linhvokulturnykh markeriv suchasnykh frantsuzkykh khudozhnikh tekstiv v ukrainskomu pereklyadi]

© Філоненко Н. Г. [Filonenko N. H.], fng@ukr.net

STRATEGIES FOR RENDERING LINGUOCULTURAL MARKERS OF CONTEMPORARY FRENCH LITERARY TEXTS IN UKRAINIAN TRANSLATION

Nataliia G. Filonenko (Kyiv, Ukraine)

fng@ukr.net

[ORCID: 0000-0002-9674-1641](https://orcid.org/0000-0002-9674-1641)

DSc (Philology), Professor,
Head of the Department of Italian and French Philology and Translation
Kyiv National Linguistic University
(Ministry of Education and Science of Ukraine)
73, Velyka Vasylkivska Street, Kyiv, 03680

*This article examines the implementation of foreignization and domestication strategies in French-Ukrainian literary translation, drawing on a comparative analysis of *Leurs enfants après eux* by Nicolas Mathieu (translated by I. Slavinska), *La carte et le territoire* by Michel Houellebecq (translated by L. Kononovych), and *L'Anomalie* by Hervé Le Tellier (translated by I. Riabchii). The study focuses on the translation of historically, socially, and culturally marked units, including institutional references, urban spaces, brand names, media phenomena, gastronomic realia, and educational terms. Particular attention is paid to the function of translator's notes as a form of metatextual compensation that bridges encyclopedic gaps without overburdening the target text.*

Methodologically, the research integrates descriptive translation analysis with a functional-pragmatic approach to evaluate the impact of specific translation strategies on the reception of cultural meaning. The findings reveal that foreignization strategies – such as transcription, transliteration, and calque – preserve the cultural alterity of the source text while maintaining its socio-historical embeddedness. Domestication strategies, conversely, prioritize readability and communicative transparency through descriptive translation, functional equivalents, and selective generalization.

The article argues that translators consistently employ a balanced combination of both strategies rather than adhering to a single dominant approach. Such hybridity allows for the retention of culturally salient markers while ensuring accessibility for readers with varying levels of cultural competence. The study contributes to contemporary translation studies by highlighting the interpretative role of the translator and by demonstrating how strategic flexibility supports the faithful transmission of social semantics, cultural identity, and narrative authenticity in modern French prose translated into Ukrainian.

(Current issues in translation studies [Aktual'ni pytannja perekladoznavstva])

Strategies for Rendering Linguocultural Markers of Contemporary French Literary Texts in Ukrainian Translation (in Ukrainian) [Stratehii vidtvorennia linhvokulturnykh markeriv suchasnykh frantsuzkykh khudozhnykh tekstiv v ukrainskomu perekladi]

© Filonenko N. G. [Filonenko N. H.], fng@ukr.net

Key words: *literary text, translation, French language, linguocultural code, linguocultural marker, translation strategy, foreignization, domestication, semantics, pragmatics.*

Вступ. Лінгвокультурні коди французької мови функціонують як когнітивна матриця, що структурує культурні смисли та забезпечує їхню інтерпретацію в художньому тексті. Ці коди реалізуються через лінгвокультурні маркери, що мають мовне матеріальне втілення, вербалізуються в тексті у вигляді лексем, словосполучень, фразеологізмів, власних назв, окремих дискурсивних формул, які відображають в образах і символах історичний досвід, соціальні цінності та національно-ментальні установки французького суспільства. Дослідження лінгвокультурних маркерів у сучасній французькій художній прозі дає змогу виявити глибинні механізми репрезентації національно-культурної картини світу та визначити перекладацькі стратегії їхнього адекватного відтворення українською мовою.

Метою статті є встановлення основних стратегій відтворення лінгвокультурних маркерів сучасного французького художнього тексту в українському перекладі з урахуванням їхньої семантичної, прагматичної та культурної специфіки.

Актуальність статті зумовлена зростанням інтересу сучасного перекладознавства до проблеми відтворення національно-культурної специфіки художнього тексту в умовах міжкультурної комунікації. У сучасній французькій художній прозі лінгвокультурні маркери виконують важливу функцію репрезентації національно-культурної картини світу, однак їх переклад українською мовою часто супроводжується семантичними, прагматичними та культурними втратами. Це зумовлює потребу системного аналізу перекладацьких стратегій, спрямованих на збереження культурно значущих смислів у перекладному тексті.

Об'єктом дослідження є сучасний французький художній текст у перекладознавчому аспекті.

Матеріалом дослідження є тексти оригіналів романів, що удостоїлися премії Гонкур, М. Уельбека *La Carte et le Territoire*, Е. ле Тельє *L'Anomalie*, Н. Матьє *Leurs enfants après eux*, а також тексти перекладів цих творів українською мовою.

Предметом дослідження є лінгвокультурні маркери сучасного французького художнього тексту та перекладацькі стратегії їхнього відтворення в українській мові.

(Актуальні питання перекладознавства [Aktual'ni pytannja perekladoznavstva])

Стратегії відтворення лінгвокультурних маркерів сучасних французьких художніх текстів в українському перекладі (Українською) [Stratehii vidtvorennia linhvokulturnykh markeriv suchasnykh frantsuzkykh khudozhnikh tekstiv v ukrainskomu perekladі]

© Філоненко Н. Г. [Filonenko N. H.], fnq@ukr.net

Наукова новизна статті полягає в комплексному розгляді лінгвокультурних маркерів як мовних реалізацій лінгвокультурних кодів у сучасному французькому художньому тексті та в систематизації перекладацьких стратегій їх адекватного відтворення українською мовою. Уперше акцентовано увагу на взаємозв'язку між типом лінгвокультурного маркера, його функціональним навантаженням у художньому дискурсі та вибором перекладацької стратегії.

Основний зміст. Художній текст постає як привілейований простір актуалізації лінгвокультурних кодів через естетичну функцію мови та інтенцію автора на культурну ідентифікацію. Дослідження перекладу художньої літератури в аспекті передачі лінгвокультурних кодів сьогодні активно розвиваються, адже пошук шляхів відтворення семантико-стилістичних функцій лінгвокультурних елементів у художньому перекладі є однією з найосновніших питань сучасного перекладознавства, на яке відповіді у дослідників не є однозначними [1, с. 92]. О.І. Чередниченко трактує переклад французьких художніх текстів як акт культурної інтеграції, що вимагає від перекладача не лише мовної компетенції, а й здатності до адаптації культурно специфічних елементів в іншій лінгвокультурі [4]. Отже, концепція «іншості» (otherness) як центральна категорія лінгвокультурного перекладознавства слугує методологічною основою для аналізу міжкультурних взаємодій та виявлення культурно специфічних феноменів у перекладі художніх текстів. [3, с. 34; 5, р. 287]. У цьому контексті переклад постає як процес декодування та повторного кодування культурно зумовлених смислів, у межах якого зіставляються різні моделі концептуалізації дійсності та системи цінностей вихідної й цільової культур.

Лінгвокультурний код проявляється через систему мовних знаків, які на основі культурних стереотипів категоризують фрагменти дійсності відповідно до світоглядних домінант певної лінгвокультури [2, с. 22].

Лінгвокультурні маркери у французькому художньому тексті активують соціальні, історичні, культурні сценарії, формують національно марковану картину світу. Типологія лінгвокультурних маркерів вибудовується за формою вираження, за тематичною належністю, за ступенем культурної маркованості. Форма вираження передбачає розрізнення лексичних маркерів, тобто окремих лексем, фразеологічних маркерів, зокрема ідіом та паремій, ономастичних маркерів, таких як антропоніми,

(Current issues in translation studies [Aktual'ni pytannja perekladoznavstva])

Strategies for Rendering Linguocultural Markers of Contemporary French Literary Texts in Ukrainian Translation (in Ukrainian) [Stratehii vidtvorennia lnhvokulturnykh markeriv suchasnykh frantsuzkykh khudozhnykh tekstiv v ukrainskomu perekladі]

© Filonenko N. G. [Filonenko N. H.], fnq@ukr.net

топоніми, ергоніми, дискурсивних маркерів, тобто формул мовленнєвого етикету, та текстових маркерів, а саме: алюзій, цитат, інтертекстуальних фрагментів.

За тематичною належністю лінгвокультурні маркери можуть бути історико-культурні, соціокультурні, побутово-культурні, релігійно-культурні, міфологічно-культурні, мистецькі. Ступінь культурної маркованості наявний в унікальних маркерах, тобто специфічних тільки для французької культури, а також аналогічних маркерах, що мають приблизні відповідники в українській культурі та спільних для багатьох культур універсальних маркерах. Вибір перекладацької стратегії для лінгвокультурних маркерів зумовлюється низкою факторів, зокрема типом маркера, його функцією в тексті, жанровими особливостями твору, рівнем культурної компетенції цільової аудиторії та загальною перекладацькою концепцією

У сучасній теорії перекладу перекладацька стратегія осмислюється як сукупність свідомих рішень перекладача, спрямованих на досягнення функціонально-прагматичної еквівалентності вихідного та цільового текстів. Необхідно розмежовувати три рівні перекладацької діяльності: стратегію як глобальний план перекладу цілого тексту, тактику як способи вирішення локальних перекладацьких завдань на рівні фрагментів тексту, та прийом як конкретну операцію трансформації мовної одиниці. У межах цієї триступеневої ієрархії глобальні стратегії визначають загальну орієнтацію перекладу на вихідну або цільову культуру, тоді як локальні стратегії реалізуються у виборі конкретних тактик і прийомів відповідно до типу текстового елемента.

Типологія перекладацьких стратегій, запропонована Л. Венуті, базується на дихотомії *domestication* (одомашнення, культурна адаптація) / *foreignization* (очуження, збереження культурної специфіки) [7, р. 287]. Стратегія одомашнення передбачає максимальне наближення тексту до норм і очікувань цільової культури, тоді як стратегія очуження орієнтована на збереження культурної інакшості вихідного тексту та створення ефекту чужорідності для читача перекладу. П. Ньюмарк, зі свого боку, протиставляє комунікативний переклад, що прагне відтворити прагматичний ефект оригіналу на цільову аудиторію, семантичному перекладу, спрямованому на максимально точне відтворення семантико-структурних особливостей вихідного тексту [6, р. 39–45].

Переклад лінгвокультурних маркерів становить особливу проблему, оскільки ці одиниці є носіями культурно-специфічної інформації, що не завжди має еквіваленти в цільовій мові. Центральним питанням постає збереження культурної

(Актуальні питання перекладознавства [Aktual'ni pytannja perekladoznavstva])

Стратегії відтворення лінгвокультурних маркерів сучасних французьких художніх текстів в українському перекладі (Українською) [Strategii vidtvorennia linhvokulturnykh markeriv suchasnykh frantsuzkykh khudozhnykh tekstiv v ukrainskomu perekladі]

© Філоненко Н. Г. [Filonenko N. H.], fng@ukr.net

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

інформації при міжмовному трансфері, що вимагає від перекладача балансування між адекватністю, тобто точністю відтворення змісту та форми оригіналу, і прийнятністю, яка є відповідністю перекладу нормам цільової мови та культурним очікуванням реципієнтів.

Сутністю стратегії збереження культурної специфіки, тобто очуження, є відтворення оригінальної форми лінгвокультурного маркера і досягнення ефекту «іншості». Сферою застосування цієї стратегії зокрема соціально-історичні лінгвокультурні маркери, які репрезентують структуру французького суспільства, його історичний досвід, соціальну ієрархію, освітні моделі та релігійну традицію, топоніми, що є не лише географічними вказівками, а які мають культурно-символічне навантаження, а також кулінарні та побутові лінгвокультурні маркери та персоналії як маркери культури, що вписують текст у французький і глобальний медіадискурс.

Стратегія очуження реалізується через збереження іншомовних реалій, власних назв та соціокультурно маркованих одиниць без їхнього пояснення або з мінімальною адаптацією. Такий підхід сприяє збереженню культурної «іншості» французького дискурсу та актуалізує фонові знання читача, зокрема при перекладі соціально-історичних маркерів роману М. Уельбека *La carte et le territoire* Л. Кононовичем, наприклад: *petite bourgeoisie juive* – укр. *єврейська дрібна буржуазія*; *ancienne bourgeoisie* – укр. *стара буржуазія*; *catholiques, jésuites* – укр. *католики, єзуїти* [11; 10]. Зазначені одиниці відтворено шляхом прямого лексичного відповідника, що дозволяє зберегти соціально-ієрархічні та конфесійні маркери французького суспільства без семантичного спрощення.

У тому ж творі стратегія очуження простежується у відтворенні топонімів, наприклад: *la Creuse* – укр. *Крез*; *le Raincy* – укр. *ле-Рансі*; *XIII^e arrondissement* – укр. *XIII округ*; *bassin de l'Arsenal* – укр. *басейн Арсеналу* [11; 10].

Л. Кононович вдається до транскрипції або калькування, не пояснюючи їхнього соціокультурного символізму (периферійність, буржуазність, інтелектуальний простір), залишаючи ці значення на рівні імпліцитного смислу.

Використання стратегії очуження перекладачем є послідовним у відтворенні імен медійних персоналій: *Michel Drucker* – укр. *Мішель Дрюкер*; *Julien Lepers* – укр. *Жульєн Ленерс*; *Jean-Pierre Foucault* – укр. *Жан-П'єр Фуко*; *Kate Moss* – укр. *Кейт Мосс*; *George Clooney* → *Джордж Клуні* [11; 10].

(Current issues in translation studies [Aktual'ni pytannja perekladoznavstva])

Strategies for Rendering Linguocultural Markers of Contemporary French Literary Texts in Ukrainian Translation (in Ukrainian) [Stratehii vidtvorennia lnhvokulturnykh markeriv suchasnykh frantsuzkykh khudozhnykh tekstiv v ukrainskomu perekladі]

© Filonenko N. G. [Filonenko N. H.], fng@ukr.net

Імена не адаптуються та не супроводжуються коментарями, що зберігає французький і глобальний культурний код, але водночас може ускладнювати інтерпретацію для читача без відповідного культурного бекграунду. Антропоніми *Кейт Мосс* та *Джордж Клуні* відтворено відповідно до їхньої фонетичної реалізації в англійській мові, а не з урахуванням французької вимови, що зумовлено їхнім статусом глобально впізнаваних англомовних культурних персоналій. Таке перекладацьке рішення засвідчує орієнтацію перекладача на міжнародну ономастичну норму, усталену в українській мовній практиці, та забезпечує збереження культурної ідентифікації референтів без посередництва французької фонетичної адаптації.

Л. Кононович послідовно дотримується стратегії очуження: *quartier de la Très Grande Bibliothèque* – укр. *Квартал Тре Гранд бібліотек*; *Notre Temps* – укр. «Нотр Тан»; *Femme Actuelle* – укр. «Фам актюель»; *Tour de France* – укр. *Тур де Франс*; *Carrefour* – укр. «Каррефур»; *Aulnay-sous-Bois* – укр. *Ольне-де-Буа* [11; 10]. Зазначені одиниці відтворено переважно шляхом транскрипції та калькування без додаткових пояснень, що дозволяє зберегти французький культурний, медійний і топонімічний код, не редукуючи соціально-просторових і символічних маркерів, водночас залишаючи їхній імпліцитний зміст на рівні фонових знань читача.

У перекладі роману Н. Матьє *Leurs enfants après eux* соціально-статусні маркери передаються безпосередньо мовою оригіналу, латиницею, отже, систематично відтворюються через очуження. Брендіві найменування, що функціонують як маркери соціального статусу та культурного капіталу: *fausses Ray-Ban* – укр. *фальшиві Ray-Ban* [13; 9]. Збереження бренду Ray-Ban як глобально впізнаваного маркера престижу забезпечує адекватну передачу соціальної іронії оригіналу. Калькування прикметника *fausses* через фальшиві точно відтворює опозицію «автентичність / імітація», що є центральною для характеристики персонажа. Повторне введення бренду у фрагменті *les Ray-Ban... des vraies* – укр. *Ray-Ban... справжні* [13; 9] посилює соціальний контраст і демонструє послідовність перекладацької стратегії. Аналогічно передаються маркери молодіжної моди: *sac à dos Chevignon* – укр. *рюкзак «Chevignon»* [13; 9]. Бренд Chevignon зберігається як маркер модного капіталу 1990-х років, що є релевантним для соціально-часової локалізації наративу.

Національні символи відтворюються з внутрішньотекстовою експлікацією, наприклад *14 juillet* – укр. *14 липня, день взяття Бастилії* [13; 9]. Додавання апозиції

(Актуальні питання перекладознавства [Aktual'ni pytannja perekladoznavstva])

Стратегії відтворення лінгвокультурних маркерів сучасних французьких художніх текстів в українському перекладі (Українською) [Strategii vidtvorennia lnhvokulturnykh markeriv suchasnykh frantsuzkykh khudozhnikh tekstiv v ukrainському perekladі]

© Філоненко Н. Г. [Filonenko N. H.], fng@ukr.net

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

день взяття Бастилії усуває потребу в примітці та забезпечує коректне декодування культурного маркера українським читачем.

Соціально значущі простори французької урбаністики відтворюються через транскрипцію з перекладацьким коментарем, наприклад *les Arabes de la ZUP* – укр. *араби з ZUP* [13; 9]. Аббревіатура ZUP (*Zone à Urbaniser en Priorité* – зона пріоритетної урбанізації) збережена як культурно-специфічний маркер маргіналізованого простору французького передмістя. Наявна перекладацька примітка із поясненням компенсує енциклопедичний розрив і забезпечує соціологічне зчитування маркера. Аналогічно функціонує маркер: *la BAC avait été prise à partie par des mômes de la ZUP* – укр. *патрульних захопили хлопці з ZUP* [13; 9]. Хоча аббревіатуру BAC (*Brigade anti-criminalité*) нейтралізовано через узагальнення *патрульні*, збереження ZUP демонструє вибіркове очуження з акцентом на просторовій маркованості.

Культурні реалії французького медіапростору відтворюються в українському перекладі роману Н. Матьє *Leurs enfants après eux* з додаванням, наприклад: *Intervilles* – укр. *змагання «Intervilles»* [13; 9]. Збереження назви телевізійної передачі французькою мовою із додаванням лапок супроводжується пояснювальним іменником *змагання*, що є своєрідною моделлю очуження, як і в такому прикладі: *un paquet d'OCB* – укр. *папіросний папір «OCB»* [13; 9]. Включення словосполучення *папіросний папір* безпосередньо перед збереженою латиницею з додаванням лапок назвою марки «OCB» забезпечує мінімальну контекстуальну підказку без експлікації.

Назви техніки й брендів в українському перекладі роману Е. ле Телльє *L'Anomalie*, який виконав І. Рябчій, відтворено шляхом транскрипції або транслітерації без пояснень, що відповідає стратегії помірнього очуження, наприклад: *un Airbus* – укр. «*Airbus*»; *la Peugeot* – укр. «*Пежо*» [8; 12]. Ці маркери є глобалізованими і не створюють труднощів для українського читача, а збереження оригінальної номінації не перевантажує текст. Так само *au Wepler* – укр. у *кінотеатрі «Веплер»* [12; 8] є прикладом очуження з транскрипцією власної назви, що не нівелює культурну маркованість, водночас завдяки конкретизуванню через означення *кінотеатр* інформація залишається прозорою для українського читача. Прикладом контрольованого очуження з метатекстовою компенсацією є такий переклад фрагменту роману *L'Anomalie*: *tes Pléiade* – укр. *всю «Плеяду»* [12; 8] у

(Current issues in translation studies [Aktual'ni pytannja perekladoznavstva])

Strategies for Rendering Linguocultural Markers of Contemporary French Literary Texts in Ukrainian Translation (in Ukrainian) [Stratehii vidtvorennia linhvokulturnykh markeriv suchasnykh frantsuzkykh khudozhnykh tekstiv v ukrainskomu perekladі]

© Filonenko N. G. [Filonenko N. H.], fnq@ukr.net

супроводі перекладацької примітки внизу сторінки. У самому тексті збережено оригінальну назву серії, яка має значний символізм у французькій культурі, а примітка розкриває її значення як престижної серії класики від Gallimard. Такий підхід дозволяє одночасно зберегти культурну маркованість і забезпечити адекватне розуміння алюзії.

Особливо показовим є переклад гастрономічних реалій: *L'écrivain commande son andouillette, une bouteille de Château La Paillette* – укр. *письменник замовив ковбаску з потрухом, пляшку «Château La Paillette»* [12; 8]. Перекладач застосував подвійну стратегію. Назву страви *andouillette* перекладено описово, а саме: *ковбаска з потрухом*, тобто через одомашнення з семантичним поясненням у самому тексті, що запобігає нерозумінню. Назва вина, навпаки, збережена в оригіналі, оскільки її культурна функція полягає не в смаковій конкретиці, а в соціально-статусному маркуванні сцени.

Отже, стратегія очуження в аналізованих перекладах реалізується через послідовне збереження іншомовних лінгвокультурних маркерів, зокрема соціально-історичних, топонімічних, інституційних, і брендів шляхом транскрипції, калькування або мінімальної адаптації, що дозволяє зберегти культурну «іншості» французького художнього дискурсу. За необхідності ця стратегія поєднується з контрольованою компенсацією, а саме: внутрішньотекстовими уточненнями або перекладацькими примітками, які усувають розрив у фонових знаннях читача, не нівелюючи культурної маркованості. Такий підхід забезпечує баланс між автентичністю й зрозумілістю та зберігає соціально-часову і культурну ідентифікацію референтів у перекладі.

Протилежна до очуження стратегія одомашнення спрямована на адаптацію культурно маркованих одиниць до когнітивних і культурних моделей цільової аудиторії. Вона реалізується через нейтралізацію, функціональну заміну або часткову експлікацію.

Адаптаційна стратегія чітко виявляється у перекладі гастрономічних та побутових реалій, наявних у романі *La Carte et le Territoire*: *tartiflette au reblochon* – укр. *тартифлет із сиром реблошон*; *plats cuisinés* – укр. *готові страви*; *sandwiches pain de mie* – укр. *сендвічі з тостового хліба* [11; 10]. У першому випадку поєднано транскрипцію з частковою експлікацією, тоді як у двох інших прикладах культурна маркованість (урбаністичний стиль життя, стандартизація побуту) зведена до нейтральної номінації. Стратегія одомашнення передбачає адаптацію

(Актуальні питання перекладознавства [Aktual'ni pytannja perekladoznavstva])

Стратегії відтворення лінгвокультурних маркерів сучасних французьких художніх текстів в українському перекладі (Українською) [Stratēhii vidtvorennia lnhvokulturnykh markeriv suchasnykh frantsuzkykh khudozhnikh tekstiv v ukrainskomu perekladі]

© Філоненко Н. Г. [Filonenko N. H.], fng@ukr.net

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

лінгвокультурного маркера до норм і очікувань цільової культури через функціональну субституцію, генералізацію або нейтралізацію культурної специфіки.

Комбінована стратегія застосовується перекладачкою роману Н. Матьє *Leurs enfants après eux* до гастрономічного маркера *baguette avec des Vache qui Rit* – укр. *багет із плавленим сирком «Весела корівка»* [13; 9]. Лексему *baguette* збережено як символ французької культури (очуження), тоді як бренд *La Vache qui rit* відтворено через усталений український комерційний відповідник *Весела корівка* (одомашнення). Додавання родового означення *плавлений сирок* виконує пояснювальну функцію без формальної примітки, забезпечуючи природність сприйняття.

Французькі розмовні реалії в перекладі цього роману систематично нейтралізуються, наприклад, скорочення *colo* (*colonie de vacances*) замінено узагальненим українським відповідником *літній табір* [13; 9]. Втрачається інституційна специфіка французької системи дитячого відпочинку, проте досягається максимальна комунікативна прозорість. Знижений реєстр французького сленгізму *clope* відтворено нейтрально-розмовним українським відповідником *цигарка* [13; 9]. Стилистична експресія дещо пом'якшена, проте функціональна еквівалентність збережена.

Стратегію одомашнення обирає Л. Кононович у перекладі назв освітніх, соціальних та адміністративних інституцій роману М. Уельбека *La Carte et le Territoire*: *pension* – укр. *пансіонат*; *baccalauréat* – укр. *бакалаврат* / *істим на бакалавра* [11; 10]. Такі рішення полегшують розуміння тексту, однак частково нівелюють специфіку французької освітньої системи, зокрема не пояснюється відчутна різниця між французьким *baccalauréat* і українським бакалавратом.

У перекладі роману Н. Матьє *Leurs enfants après eux* інституційні реалії французької соціальної системи підлягають функціональній субституції, наприклад: *les permissionnaires de la caserne* – укр. *солдати у відпустці*; *SNCF* – укр. *залізниця* [13; 9]. Французька військова термінологія (*permissionnaires* – солдати, що отримали відпустку з казарми) узагальнена через описовий відповідник *солдати у відпустці*. Специфіка казарменної системи втрачена, але денотативний зміст збережено. Абревіатуру *SNCF* (*Société Nationale des Chemins de fer Français* – Французька національна залізнична компанія) нейтралізовано через родове найменування *залізниця*. Інституційна конкретика державної компанії втрачена на користь природності висловлювання.

(Current issues in translation studies [Aktual'ni pytannja perekladoznavstva])

Strategies for Rendering Linguocultural Markers of Contemporary French Literary Texts in Ukrainian Translation (in Ukrainian) [Stratehii vidtvorennia lnhvokulturnykh markeriv suchasnykh frantsuzkykh khudozhnykh tekstiv v ukrainskomu perekladі]

© Filonenko N. G. [Filonenko N. H.], fng@ukr.net

У перекладі роману *Leurs enfants après eux* І. Славінська послідовно застосовує стратегію контрольованого одомашнення, поєднану з експлікативним коментуванням, що особливо виразно простежується у відтворенні елементів французької освітньої системи.

Так, фрагмент *À la rentrée, ce serait la troisième* передано як «В новому навчальному році він піде в третій клас» [13; 9], що є прикладом функціональної адаптації. Французький іменник *la rentrée* не має прямого лексичного відповідника в українській мові й позначає не лише початок навчання, а ширший соціально-ритуальний момент повернення до інституційного життя після літа. Перекладачка елімінує цю культурну багатозначність, обираючи звичну для українського читача формулу *в новому навчальному році*, водночас конкретизуючи *la troisième* як *третій клас*. Оскільки французька система шкільної освіти не є подібною до української, перекладачка примітка з порівнянням двох систем виконує компенсаторну функцію, запобігаючи хибному тлумаченню віку та освітнього статусу персонажа. Таким чином, семантичне спрощення в основному тексті врівноважується метатекстовим поясненням, що відповідає академічній моделі «одомашнення з коментарем».

Аналогічний механізм застосовано у відтворенні лексеми *un pïon* – укр. *вихователь* [13; 9]. У французькому освітньому контексті *pïon* є розмовною і зневажливою назвою *surveillant* – працівника середньої школи, який не є вчителем і відповідає за дисципліну та нагляд. Український відповідник *вихователь* є функціонально наближеним, проте не тотожним за інституційним статусом і за конотативним значенням, оскільки в українській освітній традиції ця посада асоціюється переважно з дошкільною або інтернатною освітою, а сама лексема не має негативної конотації. Усвідомлюючи потенційний семантичний зсув, перекладачка супроводжує вибір пояснювальною приміткою, де чітко окреслює різницю між *pïon* і вчителем. У результаті відбувається семантичне вирівнювання між культурами: основний текст залишається читабельним і стилістично нейтральним, тоді як примітка забезпечує необхідну інституційну точність.

Абревіатури *VTT* (*Vélo Tout-Terrain* – гірський велосипед) та *BMX* (*Bicycle Motocross*) нейтралізовані через узагальнене розмовне *велик* [13; 9]. Це рішення нівелює різницю між типами велосипедів, що зменшує соціально-молодіжну деталізацію, проте забезпечує максимальну природність для українського читача.

(Актуальні питання перекладознавства [Aktual'ni pytannja perekladoznavstva])

Стратегії відтворення лінгвокультурних маркерів сучасних французьких художніх текстів в українському перекладі (Українською) [Strategii vidtvorennia lnhvokulturnykh markeriv suchasnykh frantsuzkykh khudozhnikh tekstiv v ukrainskomu perekladі]

© Філоненко Н. Г. [Filonenko N. H.], fng@ukr.net

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemanitics>

Французька ідіома *grosses têtes* (дослівно «великі голови», у переносному значенні – «важливі особи», «зазнайки») відтворена українським розмовно-оцінним відповідником *ййцеголові* [13; 9]. Переклад влучно передає зневажливу соціальну конотацію через адаптацію до українського розмовного ідіоматизму.

Проаналізовані випадки демонструють перекладацьку стратегію, зорієнтовану не на радикальне очуження, а на прагматичну зрозумілість для українського читача, при збереженні культурної специфіки через коментар. Такий підхід дозволяє інтегрувати французькі освітні реалії в український рецептивний простір без повної нейтралізації їхньої культурної відмінності.

Інституційна номінація в українському перекладі роману Е. ле Телльє *L'Anomalie* є прикладом функціонального еквівалента: *les gens du ministère de l'Intérieur* – укр. *представники МВС* [12; 8]. Французьке міністерство зіставляється з українською інституційною моделлю, що спрощує сприйняття й знімає потребу в додаткових поясненнях, хоча й зменшує ступінь культурної «іншості».

Отже, стратегія одомашнення в українських перекладах сучасних французьких романів, що удостоїлися премії Гонкур, полягає у свідомій адаптації лінгвокультурних маркерів до норм і знань цільової культури з метою полегшення рецепції тексту, забезпечення його комунікативної прозорості та зниження когнітивного навантаження на читача, що особливо актуально у відтворенні побутових, інституційних та освітніх реалій.

Прагматика перекладу визначається орієнтацією на рецептивні можливості цільової аудиторії та передбачуваний ефект сприйняття тексту. Перекладацькі примітки, апозитивні уточнення й функціональні відповідники слугують інструментами прагматичної адаптації, спрямованої на уникнення комунікативних помилок. У такий спосіб переклад не лише передає зміст оригіналу, а й відтворює його комунікативну інтенцію та прагматичне навантаження.

Висновки. У результаті проведеного аналізу встановлено, що лінгвокультурні маркери у французькому художньому дискурсі виконують ключову роль у конструюванні національно й соціально маркованої картини світу, активуючи історичні, соціальні, побутові, інституційні та медійні сценарії. Їхня типологізація за формою вираження, тематичною належністю та ступенем культурної маркованості дозволяє системно описати перекладацькі виклики, пов'язані з передаванням

(Current issues in translation studies [Aktual'ni pytannja perekladoznavstva])

Strategies for Rendering Linguocultural Markers of Contemporary French Literary Texts in Ukrainian Translation (in Ukrainian) [Stratehii vidtvorennia lnhvokulturnykh markeriv suchasnykh frantsuzkykh khudozhnykh tekstiv v ukrainskomu perekladі]

© Filonenko N. G. [Filonenko N. H.], fng@ukr.net

культурно-специфічної інформації, а також обґрунтувати вибір перекладацьких стратегій з урахуванням функції маркера в тексті та очікувань цільової аудиторії.

Семантика лінгвокультурних маркерів вимагає збереження в перекладі денотативного ядра та соціально-оцінних компонентів значення, що формують ієрархії, ідентичності та часову локалізацію наративу. Використання транскрипції, калькування або прямого лексичного відповідника дозволяє мінімізувати семантичні втрати й уникнути спрощення складних соціокультурних опозицій. Водночас додавання та примітки перекладача свідомо перерозподіляють семантичні акценти, компенсуючи лакуни фонових знань в культурному досвіді реципієнта.

Дослідження показало, що стратегія очуження є домінантною у відтворенні соціально-історичних, топонімічних, ономастичних і брендових маркерів, оскільки вона забезпечує збереження культурної «іншості» та автентичності французького дискурсу, залишаючи значну частину смислів на рівні імпліцитного культурного знання. Водночас стратегія одомашнення та її контрольовані різновиди (одомашнення з коментарем, комбінована стратегія) застосовуються у випадках, коли пряме збереження форми могло б ускладнити рецепцію або спричинити хибне тлумачення, зокрема при перекладі освітніх, інституційних, побутових і розмовних реалій.

Таким чином, переклад лінгвокультурних маркерів у проаналізованих творах демонструє не бінарну опозицію очуження / одомашнення, а динамічну модель стратегічного балансування між адекватністю й прийнятністю. Поєднання транскрипції, калькування, функціональної адаптації та метатекстової компенсації засвідчує високий рівень перекладацької рефлексії й дозволяє інтегрувати французьку культурну специфіку в український рецептивний простір без її повної нейтралізації, зберігаючи водночас комунікативну ефективність художнього тексту.

Перспективи подальшого дослідження. Перспективи подальших досліджень убачаються в поглибленому зіставному аналізі стратегій одомашнення й очуження на ширшому корпусі сучасної франкомовної прози, у вивченні ролі перекладацьких приміток як інструмента метатекстової компенсації, а також у дослідженні рецептивного ефекту різних перекладацьких рішень залежно від культурної компетенції цільової аудиторії.

Література:

1. Зорівчак, Р. П. (1989). *Реалія і переклад (на матеріалі англomовних перекладів української прози)*. Вид-во Львів. ун-ту.

(Актуальні питання перекладознавства [Aktual'ni pytannja perekladoznavstva])

Стратегії відтворення лінгвокультурних маркерів сучасних французьких художніх текстів в українському перекладі (Українською) [Stratehii vidtvorennia linhvokulturnykh markeriv suchasnykh frantsuzkykh khudozhnikh tekstiv v ukrainskomu perekladі]

© Філоненко Н. Г. [Filonenko N. H.], fnq@ukr.net

PROBLEMS OF SEMANTICS, PRAGMATICS AND COGNITIVE LINGUISTICS

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

<http://semantics.knu.ua/index.php/prblmsemantics>

2. Миронова, Н. (2023). Лінгвокультурний код: теоретична база дослідження. *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики*, 1(35), 13–25. <https://doi.org/10.17721/2663-6530.2019.35.01>
3. Ребрій, О. В. (2012). *Сучасні концепції творчості у перекладі*. ХНУ імені В. Н. Каразіна.
4. Череди́нченко, О. І. (2017). *Переклад – Культура – Ідентичність*. Видавець О. Ю. Заславський.
5. Berman, A. (2018). *L'Épreuve de l'étranger: Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*. Gallimard.
6. Newmark, P. (1981). *Approaches to translation*. Pergamon Press.
7. Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A history of translation*. Routledge.

Джерела ілюстративного матеріалу:

8. Ле Тельє, Е. (2021). *Аномалія* (І. Рябчій, пер.). Нора-Друк.
9. Матьє, Н. (2020). *Діти їхні* (І. Славінська, пер.). Видавництво Старого Лева.
10. Уельбек, М. (2013). *Карта і територія* (Л. Г. Кононович, пер.). Фоліо.
11. Houellebecq, M. (2010). *La carte et le territoire*. Flammarion.
12. Le Tellier, H. (2020). *L'Anomalie*. Éditions Gallimard.
13. Mathieu, N. (2018). *Leurs enfants après eux*. Actes Sud.

References:

1. Zorivchak, R. P. (1989). *Realia i pereklad (na materialii anhlomovnykh perekladiv ukrainskoi prozy)* [Realia and Translation (Based on English Translations of Ukrainian Prose)]. Lviv University Press.
2. Myronova, N. (2023). Linhvokulturnyi kod: teoretychna baza doslidzhennia [Linguocultural Code: Theoretical Basis of Research]. *Problemy semantyky, prahmatyky ta kohnityvnoi linhvistyky* [Problems of Semantics, Pragmatics and Cognitive Linguistics], 1(35), 13–25. <https://doi.org/10.17721/2663-6530.2019.35.01>
3. Rebrii, O. V. (2012). *Suchasni kontseptsii tvorchosti u perekladi* [Modern Concepts of Creativity in Translation]. V. N. Karazin Kharkiv National University.
4. Cherednychenko, O. I. (2017). *Pereklad – Kultura – Identychnist* [Translation – Culture – Identity]. Vydavets O. Yu. Zaslavskiy.
5. Berman, A. (2018). *L'Épreuve de l'étranger: Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*. Gallimard.
6. Newmark, P. (1981). *Approaches to translation*. Pergamon Press.
7. Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A history of translation*. Routledge.
8. Le Tellier, E. (2021). *Anomaliia* [The Anomaly] (I. Riabchii, Trans.). Nora-Druk.
9. Mathieu, N. (2020). *Dity yikhni* [And Their Children After Them] (I. Slavinska, Trans.). Vydavnytstvo Staroho Leva.
10. Houellebecq, M. (2013). *Karta i terytoriia* [The Map and the Territory] (L. H. Kononovych, Trans.). Folio.
11. Houellebecq, M. (2010). *La carte et le territoire*. Flammarion.
12. Le Tellier, H. (2020). *L'Anomalie*. Éditions Gallimard.
13. Mathieu, N. (2018). *Leurs enfants après eux*. Actes Sud.

(Current issues in translation studies [Aktual'ni pytannja perekladoznavstva])

Strategies for Rendering Linguocultural Markers of Contemporary French Literary Texts in Ukrainian Translation (in Ukrainian) [Stratehii vidtvorennia linhvokulturnykh markeriv suchasnykh frantsuzkykh khudozhnykh tekstiv v ukrainskomu perekladi]

© Filonenko N. G. [Filonenko N. H.], fng@ukr.net

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЗАГАЛЬНОГО МОВОЗНАВСТВА

<i>Рубан В. О.</i> Псевдоангліцизми та семантичні відхилення англійських запозичень у сучасній французькій мові	7
---	---

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНОГО І
ТИПОЛОГІЧНОГО МОВОЗНАВСТВА

<i>Єсипович К. П.</i> Граматичні особливості іменних частин французької мови епохи середньовіччя	16
--	----

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

<i>Орличенко О. В., Циркунова І. В.</i> Когнітивне осмислення іронії в художньому дискурсі: концептуальна інтеграція та тональність твору	29
---	----

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ

<i>Дяченко Н. Л.</i> Кліше і стереотипи у французьких лічилках для дітей: мовні механізми символічного расизму та їх роль у дитячій соціалізації [Diachenko N. L. Clichés et stéréotypes dans les comptines françaises pour enfants: mécanismes linguistiques du racisme symbolique et leur rôle dans la socialisation des enfants]	41
---	----

<i>Миронова Н. В.</i> Художній текст як простір концептуалізації культурного коду	52
---	----

<i>Смуциньська І. В.</i> Особливості сучасної французької фразеології: лінгвокультурний і лінгвостилістичний аспекти	63
--	----

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЕТНОЛІНГВІСТИКИ

Братель О. М., Господицько А. Т. Етнографічний код андалузької ідентичності81

Корбозерова Н. М. Доісторичний період Іберії та його вплив на формування та подальший розвиток іспанської мови та культури [Prehistoria ibérica y su influencia en la formación y deterioro posterior de la lengua y cultura española]93

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Грабаждей Т. Г., Наконечна Л. В. Дидактичні та методичні проблеми організації домашнього читання у процесі викладання німецької мови як основної: когнітивно-комунікативний та компетентнісний виміри102

Даниліна С. Ю., Судорженко Г. П. Позачасове мистецтво як засіб заохочення студентів до філософської дискусії про час123

Нестеренко Н. М., Лисенко К. В. Проблеми корекції англійської вимови на першому курсі у лінгвістичному ВНЗі131

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА

Ломакіна І. А. Переспіви аргентинської самби українською мовою: стратегії перекладу143

Філоненко Н. Г. Стратегії відтворення лінгвокультурних маркерів сучасних французьких художніх текстів в українському перекладі151

ЗМІСТ165

CONTENTS167

CONTENTS

CURRENT ISSUES IN GENERAL LINGUISTICS

<i>Ruban V. O.</i> Pseudo-anglicisms and Semantic Divergence of English Borrowings in Modern French	7
---	---

LINGUISTICS AND LINGUISTIC TYPOLOGY

<i>Yesypovych K. P.</i> Grammatical Features of the Nominal Parts of the French Language in the Middle Ages	16
---	----

CURRENT ISSUES IN COGNITIVE LINGUISTICS

<i>Orlychenko O. V., Tsyrukunova I. V.</i> Cognitive Understanding of Irony in Literary Discourse: Conceptual Integration and Textual Tone	29
--	----

CURRENT ISSUES IN LINGUOCULTURAL STUDIES

<i>Diachenko N. L.</i> Clichés and Stereotypes in French Children's Counting Rhymes: Linguistic Mechanisms of Symbolic Racism and Their Role in Children's Socialization [<i>Diachenko N. L.</i> Clichés et stéréotypes dans les comptines françaises pour enfants: mécanismes linguistiques du racisme symbolique et leur rôle dans la socialisation des enfants]	41
---	----

<i>Myronova N. V.</i> The Literary Text as a Space of Cultural Code Conceptualization ..	52
--	----

<i>Smushchynska S. V.</i> Features of Modern French Phraseology: Linguocultural and Linguistical Aspects	63
--	----

CURRENT ISSUES IN ETHNOLINGUISTICS

<i>Bratel O. M., Hospodynko A. O.</i> Ethnographic Code of Andalusian Identity	81
--	----

<i>Korbozerova N. M.</i> The Prehistoric Period of the Iberian Peninsula and its Influence on the Formation and Subsequent Development of the Spanish Language and Culture [Prehistoria ibérica y su influencia en la formación y deterioro posterior de la lengua y cultura española]	93
--	----

CURRENT ISSUES IN LINGUODIDACTICS

- Grabazhei T. H., Nakonechna L. V.** Challenges of Implementing Home Reading in Teaching German as a Second Language: A Systematic Analysis of Didactic Approaches, Learner Outcomes, and Instructional Strategies102
- Danilina S. Yu., Sudorzhenko H. P.** Visual Stimuli to Foster Philosophical Discussion in the University Classroom123
- Nesterenko N. M., Lysenko K. V.** Problems of English Pronunciation Correction in the First Year of Study at a Linguistic University131

CURRENT ISSUES IN TRANSLATION STUDIES

- Lomakina I. A.** Ukrainian Adaptations of Argentine Zamba: Translation Strategies143
- Filonenko N. G.** Strategies for Rendering Linguocultural Markers of Contemporary French Literary Texts in Ukrainian Translation151

ЗМІСТ165

CONTENTS167