

STUDIA NEOFILOLOGICZNE. ROZPRAWY JĘZYKOZNAWCZE

XIX

KOMUNIKACJA WE WSPÓŁCZESNYM JĘZYKOZNAWSTWIE

Rada Naukowa

PAOLA ATTOLINO; prof.; Università degli Studi di Salerno; Włochy
MAGDALENA BATOR; prof. WSB dr hab.; Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu; Polska
BOGUSŁAW BIERWIACZONEK; prof. dr hab.; Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie; Polska
ISABEL DE LA CRUZ CABANILLAS; prof.; Universidad de Alcalá; Hiszpania
FRANCISCO GONZÁLVEZ GARCÍA; prof.; Universidad de Almería; Hiszpania
HANNA KACZMAREK; prof. UJD dr hab.; Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie; Polska
ZOLTÁN KÖVECSES; prof.; Eötvös Loránd University (Budapest); Węgry
PIOTR MAMET; prof. PŚ dr hab.; Politechnika Śląska; Polska
IWONA NOWAKOWSKA-KEMPNA; prof. dr. hab.; Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie; Polska
MICHIKO OGURA; prof. dr hab.; Tokyo Woman's Christian University; Japonia
RAFAEL J. PASCUAL; dr; Oxford University; Wielka Brytania
ELŻBIETA PAWLIKOWSKA-ASENDRYCH; prof. UJD dr hab.; Uniwersytet Jana Długosza
w Częstochowie; Polska
ROMAN SADZIŃSKI; prof. dr hab.; Uniwersytet Łódzki; Polska
DAVID SCOTT-MACNAB; prof.; University of Sydney; Australia
OLGA SŁABOŃSKA; dr; Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie; Polska
JOANNA SZCZĘK; prof. UW dr hab.; Uniwersytet Wrocławski; Polska
KAMILA TUREWICZ; prof. UJK dr hab.; Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach; Polska
ZENON WEIGT; prof. UŁ dr hab.; Uniwersytet Łódzki; Polska

Recenzenci współpracujący

BOŻENA SIERADZKA-BAZIUR; prof. dr hab.; Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk; Polska
LESZEK BEREZOWSKI; prof. dr hab.; Uniwersytet Wrocławski; Polska
CRUZ CABANILLAS; prof.; University of Alcalá; Hiszpania
MAŁGORZATA DAWIDZIAK-KŁADOCZNA; prof. Uwr dr hab.; Uniwersytet Wrocławski; Polska
BOŻENA CETNAROWSKA; prof. dr hab.; Uniwersytet Śląski w Katowicach; Polska
RADOSŁAW DYLEWSKI; prof. UAM dr hab.; Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; Polska
ANDRZEJ FERET; prof. UJ dr hab.; Uniwersytet Jagielloński; Polska
ALEKSANDER KOZŁOWSKI; prof. dr hab.; Polska
WIESŁAW KRAJKA; prof. dr hab.; Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; Polska
GANNA KRAPIVNYK; dr hab.; Charkowski Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny
im. H.S. Skovorody; Ukraina
KAZIMIERA MYCZKO; prof. dr hab.; Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; Polska
AGNIESZKA MYSZKA; prof. UR dr hab.; Uniwersytet Rzeszowski; Polska
RENATA NADOBNIK; prof. AJP dr hab.; Akademia im. Jakuba Paradyża
w Gorzowie Wielkopolskim; Polska
OLENA OLEKSENKO; prof. dr; Charkowski Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny
im. H.S. Skovorody; Ukraina
SANDRA PEÑA CERVEL; prof.; Universidad de La Rioja; Hiszpania
INGE POHL; prof. dr; Universität Koblenz-Landau; Niemcy
WITOLD SADZIŃSKI; dr hab.; Uniwersytet Łódzki; Polska
MYKOLA STEPANENKO; prof. dr hab.; Narodowy Uniwersytet Rolnictwa i Nauk Przyrodniczych
Ukrainy; Ukraina
WŁODZIMIERZ WYSOCHAŃSKI; prof. Uwr dr hab.; Uniwersytet Wrocławski; Polska

UNIwersytet JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE

STUDIA NEOFILOLOGICZNE
ROZPRAWY JĘZYKOZNAWCZE

XIX

KOMUNIKACJA WE WSPÓŁCZESNYM
JĘZYKOZNAWSTWIE

pod redakcją
HANNY KACZMAREK, OLENY GONCHAR

dawniej: STUDIA NEOFILOLOGICZNE



Częstochowa 2023

Zespół redakcyjny

Redaktor Naczelna
DR HAB. HANNA KACZMAREK, PROF. UJD

Redaktorzy tomu
DR HAB. HANNA KACZMAREK, PROF. UJD
DR HAB. OLENA GONCHAR, PROF. UJD

Sekretarz redakcji
DR HAB. ELŻBIETA PAWLIKOWSKA-ASENDRYCH, PROF. UJD

Redaktorzy językowi
DR HAB. AGNIESZKA KLIMAS, PROF. UJD
MGR WŁODZIMIERZ KĘDZIERSKI
MGR BEATA NAWROCKA

Redaktor techniczny i administrator strony
MGR AGATA LEŚNICZEK

Członek komitetu redakcyjnego
DR OLGA SŁABOŃSKA

Redaktor Naczelna Wydawnictwa
PAULINA PIASECKA-FLORCZYK

Korekta
DARIUSZ JAWORSKI (język polski)

Skład i łamanie
PIOTR GOSPODAREK

Projekt okładki
DAMIAN RUDZIŃSKI

© Copyright by Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie
Częstochowa 2023

adres strony internetowej pisma: www.studiano.ujd.edu.pl
e-mail: studiano@ujd.edu.pl

Pierwotną wersją periodyku jest publikacja papierowa

ISSN 2956-5731

dawniej (dla tytułu „Studia Neofilologiczne”) ISSN 2657-3032

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, al. Armii Krajowej 36A
www.ujd.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@ujd.edu.pl

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
Foreword	9
TETYANA BOROVA, VIKTORIIA PETRENKO	
Monitoring of the Non-Linguistic University Student's Cross-Cultural Communicative Competence Model	11
OLENA GONCHAR	
The Concept of War in Poetic Works: Criteria and Specificities of Stylistic and Semantic-Lexical Analysis	25
DOROTA GONIGROSZEK	
Bariery komunikacyjne doświadczane przez pielęgniarki – wyniki badania ankietowego	49
ALLA HOVORUN, OLENA PETUKHOVA, HANNA KUZNETSOVA	
Specific Communication Means in Developing Students' Empathy in Higher Art Education	63
OLENA MALENKO, VOLODYMYR BORYSOV	
Мовна особистість в освітньому дискурсі: персоналізація в умовах інституційності	81
NATALIYA PIDUBNA	
Вербалізація біблійності в щоденниковому дискурсі Олександра Довженка	95
YAROSLAVA SAZONOVA	
Етап нарації звичного світу суб'єкта-реципієнта страху в макромодельованні текстів жахів українською і англійською мовами.....	111
OLGA SŁABOŃSKA	
A Cognitive Grammar Analysis of the Polish Preposition 'Z'. Towards a Conceptual Schema(s)	129
NOWE GŁOSY: PRACE MŁODYCH NAUKOWCÓW	
NEW VOICES: CONTRIBUTIONS FROM YOUNG SCHOLARS	
TOMASZ NOWAKOWSKI	
Błędy i tendencje językowe w nazwach blogów sportowych	149

ANNA OMELCHENKO

Видо-часові відношення дієслів у поетичному мовленні
(на матеріалі творчості поетів-шістдесятників) 163

OLENA POLOVYNKO

Асоціативна мотивація в компаративемах з орудним
відмінком у поетичному мовленні Т. Шевченка 179

KATARZYNA WOJTCOWICZ

Perspektywa wykorzystania TUOD (teorii uczenia się opartego
na doświadczeniu) w metodyce języka polskiego
jako ojczystego (L1) 193

RECENZJE

REVIEWS

ELŻBIETA PAWLIKOWSKA-ASENDRYCH

[rec.] *Corona-Pandemie: Diverse Zugänge zu einem aktuellen
Superdiskurs*, red. Mariusz Jakosz i Marcelina Kałasznik,
Göttingen 2022, ss. 504 209

WSTĘP

W nieustannie zmieniającej się dyscyplinie współczesnego językoznawstwa kluczową rolę w zrozumieniu zawłości interakcji międzyludzkich pełni komunikacja. Dziewiętnasty tom „Studiów Neofilologicznych. Rozpraw Językoznawczych”, zatytułowany *Komunikacja we współczesnym językoznawstwie*, stanowi forum poświęcone zarówno teoretycznym, jak i praktycznym aspektom komunikacji. Zachęca naukowców do udziału w głębokim dialogu, eksplorując granice antropologii lingwistycznej, językoznawstwa stosowanego, semiotyki, analizy dyskursu, przekładoznawstwa i badań metodologicznych. Publikacja składa się z dwunastu artykułów autorstwa językoznawców z Polski, Irlandii i Ukrainy, napisanych w języku angielskim, polskim i ukraińskim. Jego logiczna struktura i jasny, obiektywny język sprawiają, że jest ona niezbędną lekturą dla każdego zainteresowanego tą dziedziną.

W tekstach zawartych w niniejszym tomie bliższemu oglądowi poddano refleksyjne praktyki komunikacyjne, złożone procesy regulujące interakcje międzyludzkie, wymianę informacji, rozumienie i analizę tekstu. Jednym z głównych tematów niniejszego tomu jest koncepcja osobowości językowej, która stanowi istotny aspekt antropolingwistyki. Badania obejmują również semiotyczne perspektywy procesów komunikacji interpersonalnej, zapewniając wgląd w różne wymiary znaczeń. Autorzy badają także funkcję języka poetyckiego jako potężnego narzędzia komunikacji międzyludzkiej. Ujawniają jego zdolność do wywoływania emocji, tworzenia żywych obrazów i przekraczania tradycyjnych granic ekspresji. Ponadto badacze eksplorują perspektywy językoznawstwa kognitywnego i zagłębiają się w istotne powiązania znaczenia, języka i myśli.

Niniejszy tom prezentuje artykuły ukraińskich naukowców, którzy badają różne cechy języka poetyckiego znanych ukraińskich poetów, w tym Tarasa Szewczenki, Ołeksandra Dowżenki i innych twórców spośród *szistdesiatnykiw* (tzw. *uduszonego odrodzenia*). Ponadto analizują pojęcia strachu i wojny z perspektywy tekstów grozy, a także wierszy współczesnych poetów-amatorów, którzy doświadczyli brutalności konfliktu rosyjsko-ukraińskiego. W rezultacie badania te, ujawniające charakterystyczne językowe aspekty autoekspresji narodu ukraińskiego, pozwalają na głębsze zrozumienie ukraińskiej kultury i stojących przed nimi wyzwań.

Zastosowanie w praktyce aktualnych badań nad komunikacją wskazuje na pragmatyczne znaczenie badań lingwistycznych w zaspokajaniu potrzeb osób uczących się języków obcych i nauczycieli. Artykuły przedstawione

w niniejszym tomie prezentują szerokie spektrum tematów i metodologii, co ujawnia wieloaspektowy charakter współczesnych badań lingwistycznych. Wyeksponowanie różnorodnych aspektów badawczych w artykułach pozwala lepiej zrozumieć zagadnienia związane z akwizycją języków obcych oraz komunikacją międzykulturową.

W tym tomie rozpoczynamy nową tradycję zapewniania forum dyskusyjnego młodym naukowcom. Chcemy w ten sposób dać możliwość wypowiedzenia się „nowym głosom naukowym” w językoznawstwie. Oferując taką platformę, chcielibyśmy zaprosić młodych filologów do dyskusji z dojrzałymi badaczami. Ich artykuły poruszają rozległy zakres tematów, od złożoności form czasownikowych w dyskursie poetyckim po wdrażanie teorii uczenia się przez doświadczenie w edukacji językowej. Badają motywację asocjacyjną w konstrukcjach porównawczych i analizują przeszkody napotykane przez pielęgniarki podczas komunikacji z pacjentami.

Podsumowując, *Komunikacja we współczesnym językoznawstwie* oferuje kompleksowe i wnikliwe badanie komunikacji w różnych jej formach. Stanowi platformę dyskusyjną dla badaczy, edukatorów i entuzjastów, zaprasza do angażowania się w konstruktywne dyskusje, do kwestionowania ustalonych przekonań i jednocześnie rzuca światło na stale rozwijającą się dziedzinę badań lingwistycznych. Dzięki współpracy naszych autorów, przedstawione tu badania zwiększają zrozumienie komunikacji i jej rozległego wpływu na ludzkość.

OLENA GONCHAR, redaktorka tomu

FOREWORD

In the ever-changing field of contemporary linguistics, the crucial role of communication remains fundamental in comprehending the intricacies of human interaction. The nineteenth volume of the “*Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*”, appropriately entitled *Communication in Contemporary Linguistics*, serves as a devoted forum for delving into both the theoretical and practical aspects of communication. It encourages scholars to participate in profound dialogues, exploring the frontiers of linguistic anthropology, applied linguistics, semiotics, discourse analysis, translation, and methodological studies. This publication comprises twelve articles authored by linguists from Poland, Ireland, and Ukraine, written in English, Polish, and Ukrainian. Its logical structure and clear, objective language make it an essential read for anyone interested in the field.

The texts presented in this compendium scrutinize reflective communication practices, imparting profound insights into the complex processes regulating human interaction, information sharing, comprehension, and text analysis. One of the main themes of this volume concerns the concept of linguistic personality, which is a vital aspect of anthropolinguistics. The studies further extend to embrace semiotic perspectives on interpersonal communication processes, providing insight into various dimensions of meanings. In these pages, the authors investigate the function of poetic language as a powerful tool for human communication. They reveal its ability to evoke emotions, create vibrant images and surpass traditional boundaries of expression. Furthermore, the researchers explore cognitive linguistics perspectives and delve into the significant connections of meaning, language and thought.

The volume widely presents papers by Ukrainian scholars, who examine various features of the poetic language of celebrated Ukrainian poets including Taras Shevchenko, Oleksandr Dovzhenko, and those from “the Poets of the sixties”(so-called *‘the Thaw poets’*). Furthermore, they analyse the notions of fear and war from the perspective of horror texts, as well as poems by modern amateur poets who have experienced the brutality of the Russian-Ukrainian conflict. On the whole, these studies revealing distinctive linguistic aspects of the self-expression of the Ukrainian people provide a more profound comprehension of its culture and the challenges endured by them.

Moreover, a practical application of current research on communication highlights the pragmatic relevance of linguistic research in addressing the

demands of language learners and teachers. The articles presented in this volume showcase an extensive range of topics and methodologies, demonstrating a broad and profound nature of modern linguistic inquiry. Each article provides a distinct viewpoint to enhance our comprehension of foreign languages and intercultural communication.

In this volume, we are delighted to launch a new tradition of providing a devoted platform for young scholars. This move is driven by our desire to empower and assist 'new scientific voices' in linguistics. By offering such a platform, we aim to include young scholars in the broad conversation of mature scientific opinions. A wide range of themes is explored in these articles, encompassing everything from the complexities of verb forms in poetic discourse to the implementation of the experiential learning theory in language education. They examine associative motivation in comparative constructions and examine the obstacles that nurses encounter while communicating with patients.

In essence, *Communication in Contemporary Linguistics* offers a comprehensive and intricate examination of communication in various forms. It provides a platform for researchers, educators, and enthusiasts to engage in stimulating discussions, question established beliefs, and shed light on the constantly evolving field of linguistic research. Through the collaboration of our authors, the investigations presented herein enhance comprehension of communication and its extensive influence on humanity.

OLENA GONCHAR, a volume editor

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2023.19.01>

Received: 03.06.2023

Accepted: 21.09.2023

TETYANA BOROVA

<https://orcid.org/0000-0003-1765-4425>

(Maynooth University, Ireland)

e-mail: tetyana.borova@mu.ie

VIKTORIA PETRENKO

<https://orcid.org/0000-0001-7209-5107>

(Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Ukraine)

e-mail: viktoria.petrenko@hneu.net

MONITORING OF THE NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENT'S CROSS-CULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE MODEL

How to cite [jak cytować]: Borova, T., Petrenko, V. (2023). Monitoring of the Non-Linguistic University Student's Cross-Cultural Communicative Competence Model. *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 19, 11–24.

Model monitorowanie modelu międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej studenta wyższej uczelni

Abstrakt

W niniejszym badaniu opracowano nowe narzędzie, jakim jest model jakościowy międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w oparciu o model międzykulturowej osobowości językowej. Na podstawie literatury poświęconej rozwojowi kompetencji komunikacyjnej osobowości językowej powstała 35-elementowa wersja oceny międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, na którą składały się dwie grupy: grupa czynników związanych z kompetencjami językowymi i grupa językowych zadań i strategii komunikacyjnych. Aby uzasadnić sposób, w jaki czynniki w całym modelu międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej są rozłożone, ocena tych czynników została obliczona za pomocą wartości wskaźnika zgodności. W końcowym etapie oceniono rozwój międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej studentów, aby zademonstrować skuteczność proponowanej metody. Wyniki pokazały, że poziom międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej studentów był ściśle skorelowany ze stopniem ich biegłości językowej. Omówiono również implikacje i ograniczenia przeprowadzonego badania.

Słowa kluczowe: międzykulturowa kompetencja komunikacyjna, kompetencja komunikacyjna, kompetencje w zakresie języków obcych, uczelnie wyższe, monitorowanie, model jakościowy.

Abstract

The present study developed a new instrument, the qualimetric model of cross-cultural communicative competence based on the model of the cross-cultural language personality. Based on a review of the literature devoted to the language personality's communicative competence development a 35-item version of the cross-cultural communicative competence evaluation was composed and contained two groups: a group of communicative language competencies factors and a group of communicative language activities & strategies. To justify how the factors in the whole model of cross-cultural communicative competence are distributed, the factors assessment was calculated with the conformance index value. Finally, the students' cross-cultural communicative competence development was assessed to demonstrate the performance of the proposed method. The results showed that the level of students' cross-cultural communicative competence was significantly correlated with students' language proficiency. Implications and limitations of the study are discussed as well.

Keywords: cross-cultural communicative competence, communicative competence, foreign language competence, higher educational institutions, monitoring, qualimetric model.

1. Introduction

Globalization and the era of the knowledge economy require employees to enhance their professional competence and develop their new professional skills systematically. According to a survey conducted by J. M. Woodside, communication (oral and written) is one of the most enforced competences that is required by industry and employers (Woodside, 2020).

However, the study also continues to be plagued with issues of conceptual ambiguity of non-linguistic students' cross-cultural communicative competence (hereinafter-CCCC) and the lack of valid instruments for measuring the concept. Although an increasing number of more and more scholars are making an effort to reduce this confusion (e.g. Wiemann, 1977; Spitzberg, 1988; Lehmann, 2007; etc.), more research is still needed as CCCC is among learning goals in many non-linguistic universities curricula. Considering Ukrainian Educational Standards for bachelor's and master's degree students for all specialities, particularly non-linguistic ones, communicative competence integrates the acquisition of a native language (L1) and a foreign language (L2) language as the minimum required for future employees. Furthermore, higher education institutions (hereinafter-HEI) can choose any foreign language in their educational programmes to satisfy learners' needs. In order to achieve the programme learning outcomes, to increase graduates' employability and induct as well as to inspire students' striving to learn

foreign languages, it is necessary to outline the CCCC within the frameworks of the linguistic system.

The aim of this study is to develop a new instrument, the qualimetric model of cross-cultural communicative competence based on the model of the cross-cultural language personality.

2. Methodology

The present mini-research methodology includes descriptive analytics, data visualization, qualimetric and statistical analyses relevant to each stage of the study. The qualimetric approach is based on two main instruments, namely, 1) qualimetric modelling to justify the relation between all components of non-linguistic student's CCCC and outline strategies for this competence development; 2) qualimetric analysis to evaluate the level of students' CCCC. Data collected in all phases is processed using statistical and data mining techniques. Analysis of students' performance in obtaining CCCC may reveal questions that benefit them acquiring knowledge and achieving the goals of the course. The methodology can be enhanced with qualimetric approaches, i.e. by allowing students to find out their skill gaps or modify the way of skills acquisition.

3. Literature Review

Scholars have identified different approaches to determine the notions of 'communicative competence'.

Researchers M. Canale and M. Swain determine communicative competence as a learner's ability to use language to communicate successfully (Canale & Swain, 1980). L. Tarvin defines communicative competence as 'the ability to use language, or to communicate, in a culturally-appropriate manner in order to make meaning and accomplish social tasks with efficacy and fluency through extended interactions' (Tarvin, 2015: 2). The basis of communicative competence is, of course, linguistic competence, which allows the individual to choose adequate linguistic means in accordance with the situations of the cross-cultural communication, to carry out the correct reference, to correlate mental schemes with the phenomena of reality as well as provides an opportunity to improve the experience gained in situations of cross-cultural interactions (Petrenko, 2017). Thus, CCCC is not only one's ability to use language to communicate, it consists of a wider range of logically connected actions to gain the communication goal.

4. Development of the cross-cultural communicative competence model

There are different theoretical methodological and empirical approaches to the conceptualization of many issues of HEI educational activity through the lens of a quality assurance system. In education, a quality assurance system is a collection of educational processes focused on consistently meeting stakeholders' requirements and enhancing their satisfaction. Thus, it is aligned with the higher educational institution's goals and strategy development. Monitoring can be regarded as one of the adaptive management technologies used to guarantee the educational product quality in relevance to the third wave of reforms in education aimed at contextualized multiple intelligences, globalization, localization and individualization (Cheong Cheng, 2003). Monitoring technique facilitates educational processes based on decision-making through internal quality assurance, namely, triplication of teaching, learning, delivery as well as interface quality assurance including stakeholders' satisfaction with the learning outcomes. It leads to a feasible stimulus to quality changes (Cheong Cheng, 2003; Borova & Marchuk, 2020).

Thus, quality assurance of the cross-cultural communicative competence model (hereinafter-CCCCM) can be defined as the degree to which CCCC as an educational product is in line with the learning outcomes stated in curricula (Scherman, 2017). Process monitoring and improvement are essential requirements of any quality assurance system (Pena-Rodriguez, 2019). Therefore, monitoring the development of CCCC model at non-linguistic universities aims to improve the quality of CCCC as this model will be presented in a set of measurable dimensions, each dimension representing one quality criterion. These quality criteria are linked to the dimensions for communicative competence articulated by the Council of Europe (2020) in Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2020).

The monitoring process consists of the following stages: 1) the definition of aims or pre-requisites, i.e. expected learning outcomes in terms of relevance to the Common European Framework of Reference for Languages (hereinafter-CEFRL) (Council of Europe, 2020); 2) adaptation of the CEFRL criteria to stakeholders' requirements; 3) design of the CCCC based on the new criteria.

In order to reach the aim of this study, a questionnaire method was used to collect necessary data in four consecutive stages. The first stage aimed to reduce the number of the original items; the second stage aimed to generate the instrument; and the last stage aimed to test the validity of the instrument.

STAGE 1

The objective in the initial stage of the test was to reduce the number of original items in the instrument of communicative competence. The 57 original items of the instrument (for assessing communicative competence) were reduced and the student participants completed the original 35 items of the instrument that were characterized in the book: Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment.

Method

Participants. Participants in this stage were undergraduate students enrolled in an English course, which has an average of 5 credits per semester, in a non-linguistic university in the eastern part of Ukraine. A total of 125 students were applied for the data collection. The average age of the participants was 19.6.

Instrument and Procedure. After reading and signing the consent form for participation, the participants completed the original 35 items of the instrument. A five-point Likert scale was used in this study to respond to each item of the survey. The average time for the students to complete the survey was about 15 minutes.

Results

The factors and criteria of the qualimetric model were selected and sorted out for the purpose of instrument construction in the second stage. The qualimetric model of cross-cultural communicative competence evaluation in Table 1 shows 35 items.

STAGE 2

The objective of the second stage of the study was to determine the factor structure of the 35-item version of the qualimetric model of CCCC evaluation. The qualimetric model includes two groups, such as:

- a group of Communicative language competencies factors, such as: Linguistic competence, Sociolinguistic competence, Pragmatic competence;
- a group of Communicative language activities and strategies that includes the following factors: Reception activities, Production activities, Reception strategies, Interaction activities, Mediation activities, and Mediation activities.

Method

Participants. The sample consisted of 120 students. Participants did not appear in the first stage of the test. Among them, 54 were males and 76 were females. The average age of the participants was 21.

Instrument and Procedure. After reading and signing the consent form for participation, participants completed the 35-item version of CCCC evaluation model during the regular class meeting time. The average time for the students to complete the survey was about 15-20 minutes.

Results

Factor analysis was performed to generate the factors of CCCC. Table 1 shows the factors and criteria extracted from the results of the principal axis factor analysis. Its components were specified as the factors of this model, that were indicated as $F_i, i = 1, \dots, 10$, while the values of these factors were indicated as $f_i, i = 1, \dots, 10$:

F_1 - Linguistic competence, $f_1 = 0.1$;

F_2 - Sociolinguistic competence, $f_2 = 0.1$;

F_3 - Pragmatic competence, $f_3 = 0.1$;

F_4 - Reception activities, $f_4 = 0.1$;

F_5 - Production activities, $f_5 = 0.1$;

F_6 - Reception strategies, $f_6 = 0.1$;

F_7 - Production strategies, $f_7 = 0.1$;

F_8 - Reception strategies, $f_8 = 0.1$;

F_9 - Mediation activities, $f_9 = 0.1$;

F_{10} - Mediation strategy, $f_{10} = 0.1$.

Values of all factors are assigned 0.1 each, so the total value of each factor should be 1.

The next step of the survey results was to find out the value of every factor m_i that should be ≥ 1 . For example, the first factor 'Linguistic competence' consists of five criteria, namely, General linguistic range, Vocabulary range, Grammatical accuracy, Vocabulary control and Phonological control. According to the results of the survey, m_i was adjusted among all these criteria in the following way: 'General linguistic' range $m_1=0.3$, 'Vocabulary' range $m_2=0.3$, 'Grammatical accuracy' $m_3=0.2$, 'Vocabulary control' $m_4 = 0.1$ as well as 'Phonological control' $m_5= 0.1$. The whole results of the survey were incorporated into Table 1.

Moreover, it was important to find out the conformance index value to assess the student's level of CCCC. According to the survey results the experts suggest giving the following values Table 2.

Table 1
The Qualimetric model of cross-cultural communicative competence evaluation

Factor - F_i	Value f_i	Criteria content	value - m_i	con- form- ance in- dex-K	con- form- ance in- dex value	Partial criteria assess- ment	Partial factors assess- ment
Communicative language competences		General linguistic range	0.3	K1	0.8	0.24	
1. Linguistic competence	0.1	Vocabulary range	0.3	K2	0.7	0.21	
		Grammatical accuracy	0.2	K3	0.8	0.16	
		Vocabulary control	0.1	K4	0.5	0.05	
		Phonological control	0.1	K5	1	0.1	0.076
2. Sociolinguistic competence	0.1	Using polite forms	0.1	K6	0.7	0.07	
		Performing language functions in an appropriate way	0.3	K7	0.7	0.21	
		Socializing	0.1	K8	0.9	0.09	
		Plurilingual comprehension	0.2	K9	0.8	0.16	
		Building on pluricultural repertoire	0.3	K10	0.5	0.15	0.068
3. Pragmatic competence	0.1	Flexibility	0.1	K11	1	0.1	
		Turntaking	0.2	K12	0.6	0.12	
		Thematic development	0.3	K13	1	0.3	
		Coherence and cohesion	0.2	K14	1	0.2	
		Fluency	0.2	K15	1	0.2	0.092

Table 1
The Qualimetric model... (cont.)

Factor - F_i	Value f_i	Criteria content	value - m_i	con- form- ance in- dex-K	con- form- ance in- dex value	Partial criteria assess- ment	Partial factors assess- ment
Communicative language activities & Strategies		Oral comprehen- sion	0.3	K16	0.9	0.27	
4. Reception ac- tivities	0.1	Audio-visual comprehension	0.3	K17	0.8	0.24	
		Reading compre- hension	0.4	K18	1	0.4	0.091
5. Production ac- tivities	0.1	Oral production	0.5	K19	0.9	0.45	
		Written produc- tion	0.5	K20	0.8	0.4	0.085
6. Reception strategies	0.1	exploiting illustra- tions, formatting, headings, subti- tles, position in the text, etc.	0.3	K21	1	0.3	
		deducing mean- ing from the co- text and linguis- tic context	0.4	K22	0.9	0.36	
		exploiting lin- guistic clues	0.3	K23	1	0.3	0.096
7. Production strategies	0.1	Planning	0.3	K24	0.7	0.21	
		Compensating	0.4	K25	0.6	0.24	
		Monitoring and repair	0.3	K26	0.7	0.21	0.066
8. Interaction ac- tivities	0.1	Oral interaction	0.3	K27	0.7	0.21	
		Written interac- tion	0.3	K28	0.8	0.24	
		Online interac- tion	0.4	K29	0.9	0.36	0.081

Table 1
The Qualimetric model... (cont.)

Factor - F_i	Value f_i	Criteria content	value - m_i	con- form- ance in- dex-K	con- form- ance in- dex value	Partial criteria assess- ment	Partial factors assess- ment
9. Mediation ac- tivities	0.1	Mediating a text	0.5	K30	0.9	0.45	
		Collaborating in a group	0.1	K31	0.8	0.08	
		Leading group work	0.1	K32	0.7	0.07	
		Mediating com- munication	0.3	K33	0.7	0.21	0.081
10. Mediation strategy	0.1	Strategies to ex- plain a new con- cept	0.5	K34	0.7	0.35	
		Strategies to sim- plify a text	0.5	K35	0.8	0.4	0.075
Total assessment in unit parts	1						0.811

Source: results of authors' research based on Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment (Council of Europe, 2020).

Table 2
Criteria of values Communicative Language Competences, Activities & Strategies Evaluation

CERF level	Criteria (students' level)
A2	0-0.2
B1	0.3-0.5
B2	0.6-0.8
C1	0.9-1

Source: results of authors' research.

STAGE 3

The objective of this stage was to identify the conformance index value to k_i , $i = 1, \dots, 35$.

Method

Participants. The sample consisted of 15 students. Participants did not appear in the first and second stage of the test. Among them, 6 were males and 9 were females. The average age of the participants was 19.2.

Instrument and Procedure. Participants completed the 35-item version of the CCCC evaluation model during the regular class meeting time. The average time for the students to complete the survey was about 20-25 minutes.

Results

The questionnaire results have been calculated, including the following indexes: age, programme name, year of study, self-assessment of one's communicative competence development level, as well as expert assessment of students communicative competence development level. After students have completed the table by putting their mark in the sixth column (Table 2, 'column conformance index value'), with the conformance index value, the factors assessment is to be calculated.

STAGE 4

The objective of the fourth stage of the study was to evaluate the level of the students' CCCC and validate the results of the survey.

Method

The factors assessment was to be calculated. To calculate the factors value and the students' rate some pieces of software in EXCEL and PASCAL programming languages were applied.

Results

As an example, let's consider factor F_4 . Three criteria of this factor are presented in the second line and the third column (Table 3).

The criteria values are defined by the experts and determined as m_i , $m_i = 0.3$, $i = 1, 2, 3$.

The first factor F_1 covers five criteria, the second factor F_2 comprises three criteria, the third one F_3 includes three, the fourth one F_4 comprises four, the fifth factor F_5 includes three criteria, the sixth one F_6 covers two criteria, the seventh one F_7 incorporates three criteria, the eighth factor F_8 covers three criteria, the ninth one F_9 four criteria, and the tenth factor F_{10} comprises two ones. Altogether, there are 35 criteria. The criterion with index i from the third column corresponds to value m_i with the same i from the fourth column (Table 3, column 'conformance index m_i ').

Table 3
Calculation of cross-cultural communicative competence evaluation (fragment)

Factor F_i	Factor' value f_i	Criteria content	conform- ance in- dex m_i	con- form- ance index value k_i	criteria as- sessment	factors as- sessment
F_4 - Reception activities	$f_4=0.1$	1. Oral compre- hension	$m_1=0.3$	0.9	0.27	$F_4=0.091$
		2. Audio-visual comprehension	$m_2=0.3$	0.8	0.24	
		3. Reading com- prehension	$m_3=0.4$	0.1	0.4	

Source: results of authors' research.

The students who evaluated their activity with the help of this qualimetric model had to assess one's activity according to each of the 35 criteria. Conformance index value is k_i for criterion i .

The experts suggest giving k_i the following value: 0.00-0.20 – a student doesn't correspond to a certain level around 0% to 40% of requirements; 0.30-0.50 – a student conforms to this level around 40%–60% of the requirements; 0.60-0.80 – a student corresponds to this level around 61%–75% of requirements; 0.90-1.00 – a student conforms to this level around 76%–100% of requirements.

After students have completed the table by putting their marks in the fifth column i conformance index value k_i , $i = 1, \dots, 35$, the factors assessment is calculated.

The factors assessment is calculated. The factors assessment corresponds to the numbers that characterize the conformity of a student to the defined factors, these numbers are given the same letters F_i , $i = 1, \dots, 10$, as the factors are calculated using the formulas:

$$F_1 = f_1 \sum_{i=1}^4 k_i m_i, F_2 = f_2 \sum_{i=6}^{10} k_i m_i, F_3 = f_3 \sum_{i=11}^{15} k_i m_i, F_4 = f_4 \sum_{i=16}^{18} k_i m_i, F_5 = f_5 \sum_{i=19}^{20} k_i m_i, F_6 = f_6 \sum_{i=21}^{23} k_i m_i, F_7 = f_7 \sum_{i=24}^{26} k_i, F_8 = f_8 \sum_{i=27}^{29} k_i, F_9 = f_9 \sum_{i=30}^{33} k_i, F_{10} = f_{10} \sum_{i=34}^{35} k_i$$

So, the factor value F_i , $i = 1, \dots, 10$ is the sum of this factor value f_i , $i = 1, \dots, 10$ on the paired sum of the total value sum of its criteria as well as on their conformance index value.

If the sum of every criteria conformance index value is 1, so the factor index is less or equal to the factor value.

$$F_1 \leq f_1, F_2 \leq f_2, F_3 \leq f_3, F_4 \leq f_4, F_5 \leq f_5, F_6 \leq f_6, F_8 \leq f_8, F_9 \leq f_9, F_{10} \leq f_{10}.$$

The sum of factors indexes $F_i, i = 1, \dots, 10$ is considered to be equal to the level of student's CCCC and is marked as: $r = \sum_{i=1}^{10} F_i$. If we sum every component of the last inequality it will be: $r = \sum_{i=1}^{10} F_i \leq \sum_{i=1}^{10} f_i = 1, r \leq 1$, so the level of student's CCCC is always less or equal to 1, and is 1 exactly only in case when all conformance indices values are $k_i = 1, i = 1, \dots, 35$.

The analysis of the questionnaires made it possible to reveal the level of student's CCCC, activities and strategies cultivation and to pay attention to the specific techniques that show how the competence can be more effectively streamlined (Fig. 1). The chart in Fig. 1 demonstrates the achieved results by 15 students (their codes : CS1-CS15) that were assessed according to ten factors (F1-F10) listed in Table 1 (F1 'being linguistic competence', F2 'sociolinguistic competence' etc.). According to the results of the research, it was found out that most students do not master the communicative strategy competence, and have a low level of sociolinguistic competence as well as pluricultural competence. The model reflects the continuity of actions to be taken to improve students' CCCC.

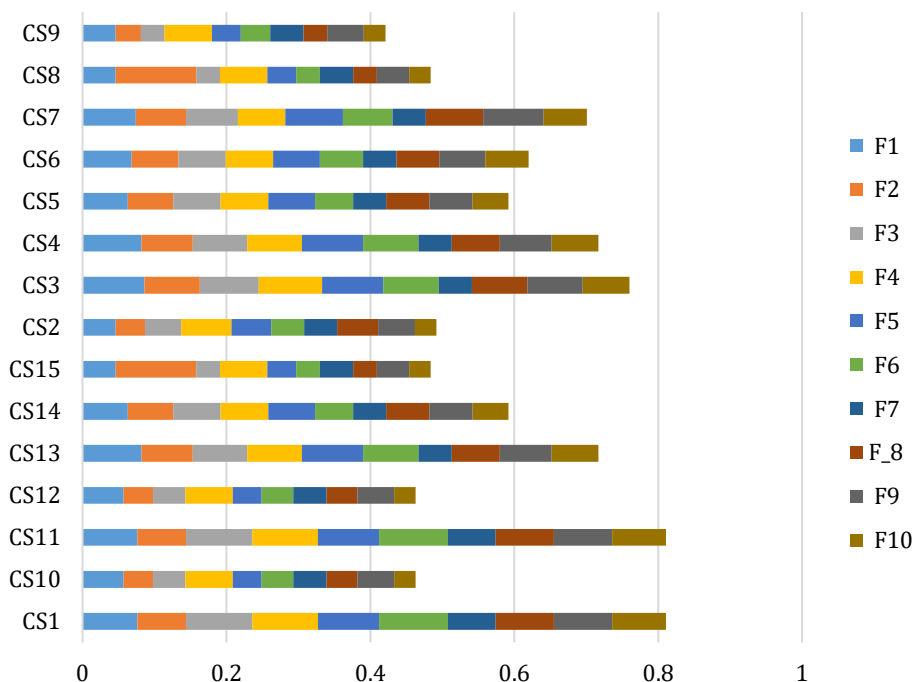


Fig. 1

The Results of the Students' CCCCC, Activities and Strategies Evaluation (Source: results of authors' research)

5. Conclusions

This work deals with methodology of students' CCCC, activities and strategies evaluation. The monitoring of the students' action throughout the educational process of English learning based on student-friendly qualimetric instruments provides a lot of opportunities for students as well as for teachers, such as assessing the students' level of obtained communicative language competences, communicative activities and strategies skills; eliciting gaps during the learning process to make a decision how to enhance them; the constant improvement of the programme's learning objectives as well as the modules' learning outcomes; creating positive learning environment; students engagement in the learning process and their results performance.

Regular monitoring of students' CCCC and in-depth analysis of collected data allows us to define which aspects of language acquisition should be improved. The framework for the analysis of collecting data presents a way to improve students' cross-cultural competence with guided SWOT analysis. The research outlook is to define a set of measures for course evaluation based on the qualimetric approach.

Primary sources

- Борова, Т., Марчук, А. (2020). Моніторинг системи управління педагогічною взаємодією викладача і студента в освітньому процесі ЗВО. *Knowledge, Education, Law, Management*, 1(6), 27–33. <https://doi.org/10.51647/kelm.2020.6.1.5>.
- Петренко, В. О. (2017). Формування мовної особистості при підготовці майбутніх економістів до міжкультурної професійної взаємодії. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]: Педагогічні науки / Херсон. держ. ун-т. – Херсон, LXXX(3)*, 196–200.

References

- Borova, T., & Marchuk, A. (2020). Monitoring sistemi upravlinnja pedagogichnoju vzaemodieju vikladacha i studenta v osvitn'omu procesi ZVO [Monitoring of student and teacher pedagogical interaction management system in the HEI educational process]. *Knowledge, Education, Law, Management*, 1(6), 27–33. <https://doi.org/10.51647/kelm.2020.6.1.5>.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>.

- Cheong Cheng, Y. (2003). Quality assurance in education: internal, interface, and future. *Quality Assurance in Education*, 11(4), 202–213. <https://doi.org/10.1108/09684880310501386>.
- Council of Europe Portal. (2014). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR); Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Lehmann, C. (2007). Linguistic competence: Theory and empiry. *Folia Linguistica*, 41(3–4). <https://doi.org/10.1515/flin.41.3-4.223>.
- Peña-Rodríguez, M.E. (2018). *Process Monitoring and Improvement Handbook, Second Edition*. Quality Press.
- Petrenko, V. O. (2017). Formuvannja movnoï osobistosti pri pidgotovci majbutnih ekonomistiv do mizhkul'turnoï profesijnoï vzaemodii. [Formation of the language personality in training future economists for intercultural professional interaction]. [Zbirnik naukovih prac' Hersons'kogo derzhavnogo universitetu]: *Pedagogichni nauki. Herson. derzh. un-t.*, 80(3), 196–200.
- Scherman, V., Bosker, R.J., & Howie, S.J. (2017). *Monitoring the quality of education in schools: examples of feedback into systems from developed and emerging economies*. Sense Publishers.
- Spitzberg, B.H., & Cupach, W.R. (1989). *Handbook of interpersonal competence research*. Publisher Springer New York, NY. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3572-9>.
- Tardy, C.H. (1988). *A Handbook for the Study of Human Communication: Methods and Instruments for Observing, Measuring, and Assessing Communication Process*. Bloomsbury Academic.
- Tarvin, L.D. (2015, November). (PDF) *Communicative Competence: Its Definition, Connection to Teaching, and Relationship with Interactional Competence*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/283711223_Communicative_Competence_Its_Definition_Connection_to_Teaching_and_Relationship_with_Interactional_Competence
- Wiemann, J.M., & Backlund, P. (1980). Current Theory and Research In Communicative Competence. *Review of Educational Research*, 50(1), 185–199. <https://doi.org/10.3102/00346543050001185>.
- Woodside, J.M. (2019). A meta-analysis of AACSB program learning goals. *Journal of Education for Business*, 95(7), 425–431. <https://doi.org/10.1080/08832323.2019.1678002>.



<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2023.19.02>

Received: 21.06.2023

Accepted: 21.09.2023

OLENA GONCHAR

<https://orcid.org/0000-0003-1122-1768>

(Jan Długosz University in Czestochowa, Czestochowa)

e-mail: o.gonchar@ujd.edu.pl

THE CONCEPT OF WAR IN POETIC WORKS: CRITERIA AND SPECIFICITIES OF STYLISTIC AND SEMANTIC-LEXICAL ANALYSIS

How to cite [jak cytować]: Gonchar, O. (2023). The Concept of War in Poetic Works: Criteria and Specificities of Stylistic And Semantic-Lexical Analysis. *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 19, 25–47.

Pojęcie wojny w utworach poetyckich: kryteria i specyfika analizy stylistycznej i semantyczno-leksykalnej

Abstrakt

W niniejszym artykule naukowym zwrócono uwagę na brak badań nad analizą leksykalno-stylistyczną wierszy o tematyce wojennej napisanych przez autorów nieprofesjonalnych. Zdefiniowanie metodologicznych podstaw i specyficznych kryteriów w ramach językoznawstwa kognitywnego oraz analiza poezji wojennej to dwa główne zadania. Wprowadzono specyficzne podejście analityczne dostosowane do badania utworów poetyckich tworzonych przez autorów-amatorów, którzy są zwykłymi mieszkańcami regionów Ukrainy poddanych bombardowaniom w początkowych fazach wojny. Artykuł stara się rzucić światło na unikalne perspektywy autorów nieprofesjonalnych, wyrażających swoje spotkania z wojną poprzez poezję, co przyczynia się do pełniejszego zrozumienia konceptualnej poezji wojny, która ma tendencję do przybierania charakteru dokumentalnego.

Słowa kluczowe: poezja konceptów wojennych, analiza leksykalno-stylistyczna, kryterium, paradygmat, poeci amatorzy, wojna rosyjsko-ukraińska.

Abstract

This scientific article focuses on the lack of research on the lexical-and-stylistic analysis of war-themed poems written by non-professional authors. Defining methodological founda-

tions and specific criteria, and analyzing war-concept poetry are its two major tasks. It introduces a specific analytical approach tailored to the examination of poetic works created by amateur authors who are ordinary residents from regions of Ukraine subjected to bombings during the initial stages of the war. The article seeks to shed light on the unique perspectives of non-professional authors expressing their encounters with war through poetry, which contributes to a more comprehensive understanding of war concept poetry, which tends to assume a documentary-like character.

Keywords: war concept poetry, lexical-stylistic analysis, criterion, paradigm, amateur poets, Russo-Ukrainian war.

1. Introduction

Recently poetry is an increasingly important area in applied linguistics. There have been many attempts to approach poetry based on linguistically oriented studies. Over the second half of the past century, there was an essential increase of developments (Yadugiri, 1992; Sharma, 1988) in poetry analysis that were the need for complex approaches for conveying meanings and exact interpretation of poetic texts. In terms of analyzing poetry from a linguistic perspective, it is important to mention Halliday's approach (Halliday, 1964), effectively demonstrating the language system through paradigmatic relationships among semantic, syntactic, and phonological categories, Corpus Linguistics (Biber, 1988), Critical Discourse Analysis (Fairclough, 1992), Functional analysis (Stepanchenko, 1991) and many others.

It is a widely known fact that during periods of profound sorrow experienced by individuals or societies, art frequently flourishes and becomes a source of inspiration in the face of adversity. Numerous literary works owe their existence to their authors' life tragedies. War concept poetry serves as a powerful means of expression, allowing poets to convey the complexities and emotional depths of human experiences within the context of armed conflicts. The unique combination of lexical choices and stylistic devices employed in such poetry offers a rich tapestry of meanings and images that demands careful, specific analysis.

Since it is the language that reflects the world as a comprehensive whole, the literary process of the war years is the most complex linguistic phenomenon that reflects real events, assessments and moods, giving rise to the aesthetically and linguistically newly formed people's speech of the war era. In such difficult periods of the country's history, it is the image of the Motherland that receives a new understanding and evaluation in poetic texts, as it is closely connected with personal and collective psychology, the socio-economic situation, the socio-political struggle and the culture of society. In 1933, Z. Folejewski (Folejewski, 1933) pointed to two currents of Polish literature when war forced a great number of Poles to live in exile. The scholar wrote that "writers in exile created inspired and profound works, especially

in poetry. Works written by those who stayed at home were, in general, of less artistic value and more realistic: they were pictures of hard and bitter life".

War is an extreme manifestation of political confrontation, which, according to C. Schmitt (Schmitt, 2007), begins with the opposition of "Native-Alien", and "Friend-Enemy", essentially two antonymous concepts. But such an opposition does not take place in the Russo-Ukrainian war of the XXIst century as it was in the wars of the past centuries, where the opponents spoke different languages or were representatives of different cultures and religions, and were constantly in a physical confrontation.

The Special Military Operation announced in a special TV broadcasting speech ("On conducting a special military operation", in Russian "О проведении специальной военной операции") by Russian President V. Putin on 24 February 2022, immediately preceding the Russian invasion of Ukraine, became a full-scale "undeclared war" of Russia against Ukraine in the Eastern European region, and it constitutes a real threat to the existing international law and order in Europe. The resistance of the Ukrainian people has become one of the most important topics of the world mass media, which forms new military rhetoric due to the gradual adaptation of all the Ukrainian people to the cruel conditions of wartime, and to the changes in value orientations of people around the world, and in the European countries, in particular.

The poetic texts from the poetic collection "Slovyanin", which have become the object of lexical-and-stylistic analysis, are of particular interest, since, as its head editor Leonid Machulin (Machulin 2022) appoints, all the verses were written by non-professional poets, specifically ordinary Ukrainian individuals who have personally experienced the tragedy of war. This is of considerable interest for the analysis of the entire spectrum of lexical-and-stylistic features of the authors' idiosyncrasies when creating the same artistic image of the war and the reactions of the individual to its realities. Furthermore, there is a limited focus on the specific criteria that can be employed in the analysis of war-themed poems.

Therefore, the purpose of this study is the lexical and stylistic analysis of the poems representing the concept of war and describing and identification of its specific criteria. The novelty of the work lies in the proposed subject, research material and specifically worked-out criteria for poetic works devoted to a war theme. To achieve the defined objectives, the study will pursue the following tasks: 1) to identify the methodological basis of the study and define the specific criteria for lexical-and-stylistic analysis of the war-themed poems; 2) based on the comprehensive lexical and stylistic analysis of the war-concept poetry to gain a deeper appreciation for how war-concept poetry captures the multifaceted aspects of armed conflicts and people's reactions to it. By meeting these challenges, this article intends to contribute to the understanding of war concept poetry.

2. Methodological basis of the study and its criteria

Exploring the use of literary language across diverse mediums such as prose, newspapers, film, verse, and drama offers a distinctive perspective on how linguistic features are perceived and utilized. The analysis highlights the intricate choices of stylistic devices and styles to convey a concept in different contexts (Evans, 2018; Reichelt & Durham, 2017). A considerable amount of literature has been published on the various approaches to analyzing poetic texts and interpreting them from different perspectives. However, in recent years, there has been a shift in the focus of contemporary linguistic analysis of poetic texts, particularly those related to war themes, from a system-and-structural approach to an anthropological one. This approach emphasizes the meaningfulness and significance of the subject by exploring the dual mechanisms of production, perception, and interpretation of poetic messages. A useful tool for this is the analysis of the lexical and stylistic characteristics of the texts. In the last few decades, there have been significant advances in the field of cognitive linguistics, which explore how humans use a language and how our brains process and comprehend it. As P. Stockwell notes that words (and semantics) cannot be reduced to logical or decontextualised or asocial or non-cognitive denotations, and the meanings of concepts do not lie wholly in the words that are used to express those concepts, but in cognitive models which are cued up by words and which add rich and complex understanding in a communicative situation (Stockwell 2005). Cognitive poetics makes clear reconnections back to much older forms of analysis, such as classical rhetoric.

While it is a relatively new method in war poetry studies, cognitive poetics principles have been applied to the study of poetry in various ways. Many scientific works are based on cognitive linguistic principles and their application to the study of poetry. E. Semino, in her major study, "Cognitive Poetics and War Poetry: A Corpus-Based Approach", noted that "cognitive poetics offers a valuable framework for the analysis of war poetry, enabling us to explore the complex interplay between language, emotion, and cognition in the representation of war and conflict" (Semino, 2010). The researcher believes that the process of interpreting poetry is a complex and dynamic one involving not only the analysis of individual words and phrases but also their contextual perception, as well as the construction of mental images and the activation of emotional responses (Semino, 2010). There is a large volume of published studies describing the role of metaphor. In her book "War, Language and Metaphors" L. Progovac specifies the role of metaphor in war language, drawing on insights from cognitive linguistics, psychology, and philosophy (Progovac, 2014).

In the last thirty years, discourse analysis has been increasingly used to analyze various types of discourse, including war, gender, national, and political discourse (McClintock, 1995). The concept of “war” can be analyzed through various forms of discourse, including traditional and modern forms. Civil discourse, such as memories, comments, and narratives; military discourse, such as the genre of “report”; politicians’ discourse, such as “interviews”; and media discourse on the course of the war are all part of the war discourse. Additionally, gender discourse plays an important role in how war is conceptualized and discussed. All of these discourses are interconnected and influence each other. In this study, the focus is on the Russo-Ukrainian War of 2022. According to T. van Dijk, discourse is a vital aspect of sociocultural interaction that is characterized by interests, goals, and styles. By analyzing numerous forms of discourse related to war, we can gain a deeper understanding of how war is perceived, experienced, and discussed (van Dijk, 1999).

In his model of analysis of political discourse, Polish scholar P. Cap (2013) when analyzing the conceptual organization of the discourse space, P. Cap concludes that it is represented in three dimensions: spatial, temporal and axiological proximization. The latter represents gathering ideological clash between the ‘home values’ and the alien and antagonistic values. All social practices have a cognitive dimension that includes knowledge, opinions, beliefs, norms, values, convictions, and stereotypes. Stereotypes are often used to explain the causes and peculiarities of conflicts and can become entrenched in various forms of publications. The use of stereotypes in discourse was first noted by the American psychologist F. Bartlett in his book “Remembering” in 1932 (Bartlett, 1932). He found that people often use stereotypical representations of reality when verbalizing past experiences. These stereotypical representations are called background knowledge schemas. They are also known as “frames” by M. Minsky, “scripts” by R. Schank and R. Abelson, and “scenarios” by A. Sanford and S. Garrod. These schemas provide contextual expectations, enable the prediction of upcoming events based on previous encounters, and contribute to the coherence of the text. However, the problem of understanding arises due to discrepancy between the background knowledge, semantic, and cultural context of the author’s frame and that of the reader. To overcome this, it is essential to take into account the cultural context and historical background of the author’s work to achieve an accurate understanding of the author’s perspective.

The study of language and its relation to the “human factor” is a well-established principle in linguistic research. Many scholars (Jacobs, 2015; Langacker, 2006; Wierzbicka, 1997, etc.) have emphasized the importance of the individual’s perspective in the interpretation and use of language. This is particularly relevant in the analysis of war-themed poems written by non-

professional poets in Ukraine. Their experiences and perspectives are uniquely expressed through language, and it is important to understand how they conceptualize and express their experiences through stylistic devices (antonyms, synonyms, epithets, stereotypes, and axiological predicates). These evaluative characteristics are evident at various levels of language, including lexical-and-stylistic and syntactic levels. By exploring them, we can gain a deeper understanding of the poet's evaluation and perception of war. It is worth noting that these linguistic features are not isolated from the poet's individual and cultural background, and they are influenced by their personal experiences, values, and beliefs. Therefore, by analyzing the linguistic and cultural factors involved, we can gain a more comprehensive understanding of war-themed poems and their authors. The investigation of war poetry is often intertwined with the study of the psychological characteristics of people experiencing war or its devastating consequences. War discourse often focuses on issues of personality manifestations, which are considered from the point of view of the dynamic relationships of psychological antinomial reactions.

In 1991, the Ukrainian scientist I. Stepanchenko published a paper in which he described a certain model of the text within which the mechanism of its perception is considered a process of connecting linguistic units and mental units in the mind of the recipient. The methodological basis of his research has become the philosophical position about the inseparable link of language, thought and action, the position of philological hermeneutics (Humboldt, 1988; Husserl, 2000; Ricoeur, 1974, etc.) and the anthropocentric approach that presupposes that the categories of the addresser (a writer) and addressee (a reader) become of paramount significance. In his major study the researcher identified the main principles of the functional approach and offered a new category of "text depth" as a basic criterion for poetic texts investigations (Stepanchenko, 1991). According to this approach, the content of the text is a process of thinking of the transition from verbal images (the image of the material form of the word, the sequence of letters or sounds) to other verbal and non-verbal ("subject") images, phenomena and situations of non-textual reality. Under the types of images, there are two levels of the content structure of the text, such as the linguistic (the level of operation of verbal images) and the mental or figurative-conceptual level of operation of "substantive" images and concepts. In the recipient's mind, there is a formation of ties between the text and reality, which can be established both at the level of the image (a specific level) and at the level of connections between the images, the concept (abstract level). In this case, there are two different (distinct) but, simultaneously, closely interrelated principles of reflection of reality in the text. The proportion of the specific weight of projective (images) and conceptual elements in poetic texts,

varying, determines the specificity of functioning and its affiliation to one or another type of text: mainly projective or mainly conceptual.

This approach is supported by O. Gonchar (Stepanchenko, Gonchar et al., 2016) who proposed an inter-individual-style typology of poetic texts based on the ratio of projective and conceptual principles of the reflection of reality in a poetic text and the degree of explicitness of the evaluative paradigm. In her comprehensive investigation, O. Gonchar (Gonchar, 2017) concluded that a poetic text structural organization involves combining text units into paradigms and the main emphasis is put on the presence or absence of an explicit assessment as a kind of step-by-step procedure used for defining the perception process. Such understanding, implemented in the study as the “antithesis” criterion, allows us to consider the vocabulary of the poet’s individual style as a system of series (paradigms) that reinforces one or another side of the fundamental contradiction of the poetic work. The category of antithesis is a modification of the literary category of collision that is a dialectical contradiction lying in any work plot development, i.e. contradiction, the conflict between characters and moments, other actions in the works and forces, and is not so much the basis of action as the “movement of experiences”.

Poetic works of a mainly conceptual nature involve the realization of two types of antitheses: ANTITHESIS – CONFLICT and ANTITHESIS – ANTINOMY. This is where the role of the evaluation paradigm is important. Thus, in poems based on ANTITHESIS–CONFLICT, as a rule, there are explicitly placed evaluative accents, which discover the author’s position while the antithesis may remain unresolved. The second type of antithesis is ANTITHESIS–ANTINOMY. Opposite interrelated principles that make up the skeleton of poems of this type do not find their solution. The lack of unambiguous evaluation characteristics of one of the two sides of the antithesis indicates an uncertain author’s position. A characteristic feature of ANTITHESIS–SITUATION is the possibility of its implementation in verbal texts of a predominantly projective nature. In such poetic works, the connection of reality with the text in the recipient’s mind is carried out at the figurative level; the content at the conceptual level is a variable formation. Opposite interrelated principles can appear in various modifications, namely: statics – dynamics, colour contrasts (black – white – coloured), etc. Hegel defines such a “situation” as a description of a certain state that “has no further consequences”, where conceptuality recedes into the background, as less significant, secondary or obvious (Shynkaruk, 2010).

Though the generalizability of much-published research on this issue is problematic, and in addition, the approaches are not mutually exclusive, and scholars often use multiple approaches to gain a more detailed understanding of the poem, in the context of our research the described approach has many attractive features and can be adopted as a basic one.

However, to gain a comprehensive understanding of war poetry as a historical source, it is crucial to balance both historical and linguistic analysis. It is necessary to take into consideration the artistic features and specificities of a poetic text, while also considering the historical context in which it was written. The linguistic personality of the poet plays a key role in this process, as their speech-intellectual activity reacts to ongoing changes and fixes the verbally productive characteristics of the word that are relevant for an adequate designation of the speaker's intention.

For instance, the use of leading antitheses and semantic symbols can reveal the author's and the LYRICAL CHARACTER's attitudes and emotions towards war. Meanwhile, the choice of vocabulary and stylistic devices can provide insights into the level of documentary nature and the degree of personalization of the poem. By adopting a balanced approach to the analysis of war poetry, we aim to gain a deeper understanding of how these poems reflect the experiences and perspectives of the poets who wrote them during the time of war. It is essential to note that the specific criteria for analyzing the war-themed poetry of amateur poets need to take into consideration the unique context of their experiences. As the poems were written under the influence of ongoing armed conflict, the language and stylistic choices made by the authors will likely reflect their immediate emotional and psychological reactions to the war. Therefore, it is necessary to establish additional criteria that reflect the psychological impact of the war on the poets, in addition to historical and linguistic factors.

It is the language that reflects the objective reality, and it is the objects, their properties, and the actions of a person with his thoughts, feelings, actions, etc. Thus, the language, performing a descriptive function, reflects the interaction of the surrounding world and a person through the prism of the evaluative and value division of "Good-Evil", and "Good-Bad". The key role is played by the form of expression in the poetic text of a linguistic personality who is considered "a manifold, multi-component, structurally organized set of linguistic competencies, a certain linguistic correlate of the spiritual world of a personality in the integrity of his social, ethnic, psychological aesthetic characteristics" (Normudova, 2018: 30).

The language used by amateur poets in their works about war reflects their linguistic personality, which is shaped by various social and political factors, as well as emotional background (fear, stress, compassion, grief, sorrow, suffering, distress, intense hatred, anguish, and shock). It results in a secondary articulation, which is unique and specific to the context of war.

Thus, the main criteria for the analysis of the poems in this work are composition, functions, means of crossing paradigms, the degree of explicitness of evaluative characteristics, as well as the type of antitheses (ANTITHESIS – CONFLICT, ANTITHESIS – ANTINOMY, and ANTITHESIS – SITUATION).

The factors mentioned above have resulted in the development of specific research criteria that are proposed in this study. The first criterion is “the author and the LYRICAL CHARACTER identification degree”. It aims to establish the extent to which the LYRICAL CHARACTER in the war-themed poems is identified with the author or with an imagined character. In other words, the more closely the LYRICAL CHARACTER is identified with the author’s image, the less generalizable the poem may be, and the more personal characteristics of the author’s personality with a high level of subjective perception features may be reflected in the poem. Conversely, the less closely the LYRICAL CHARACTER is identified with the character’s image, the more generalizable the poem may be, and the more objective personal characteristics of the Character may be reflected in the poem. The degree of identification of the author and the LYRICAL CHARACTER allows the percept of the author of the poetic text as a spokesman for the public. Such a criterion can serve as a measure of the degree of documentary-like nature of the poem and the generalization of information, as well as the individual characteristics of the personality of the LYRICAL CHARACTER.

Moreover, the criterion of the degree of identification of the author and the LYRICAL CHARACTER enables us to perceive the author of a poetic text in three different ways. The criterion of “degree of the author and the LYRICAL CHARACTER identification” enables us to perceive the author of a poetic text in three different ways. The first is as a subject of activity, participating in the thick of events and knowing and critically analyzing from their own experience the realities of war. The second one is as a spokesman for public opinion, arguing through detailed war scenes, cases, and reality. And, the third is as a spectator of the war theatre who can only emotionally describe it but with a high portion of affectedness and histrionics. Thus, by examining the degree of identification of the author and the LYRICAL CHARACTER, we can gain insight into the author’s intentions and the message they are trying to convey through the poem.

Thus, by examining the degree of identification of the author and the lyrical character, we can gain insight into the author’s intentions and the message they are trying to convey through the poem. Such a classification is closely connected with the Critical Discourse Studies (CDS), with accordance to which linguistic markers signal social distance or closeness between the poet and the events/people involved in the war. This could include pronouns (e.g., first-person “I” vs. third-person “they”), modality (indicating certainty or doubt), and evaluative language (positive or negative). According to Hart (Hart, 2014), pronouns in the poem are used significantly to increase or otherwise decrease the conceptual distance between the reader and the characters in the poem, in addition to revealing the view point of its author.

One more criterion is based on the understanding that the concept of “war” is closely connected with a wide spectrum of emotions that it can

evoke, and be associated with. In the context of linguistic analysis of war-themed poetry, the criterion that characterizes the degree of a person's adaptation to the hardships and horrors of war can be examined through linguistic markers and textual representations. First, linguistic analysis allows us to explore how individuals adapt their language use to convey their experiences, emotions, and perspectives related to war. One aspect of linguistic adaptation in war-themed poetry is the use of specialized vocabulary and terminology specific to military processes, warfare, and the experiences of soldiers. This adaptation reflects the linguistic reflection of a native speaker deeply immersed in the context of war. Neologisms, occasionalisms, and terminological units emerge as linguistic innovations that capture the nuances and complexities of the war experience. The presence of such specialized vocabulary indicates the poet's adaptation to the unique linguistic demands of expressing war-related themes. Additionally, the degree of adaptation can be assessed through the linguistic devices employed to convey the mental and physical pain associated with war. Anaphora, repetition, gradation, and oxymoron are linguistic techniques that intensify the portrayal of suffering, allowing readers to grasp the depth of emotional and physical anguish experienced by individuals in war-torn settings. These linguistic markers serve as indicators of how the poet adapts their language to communicate effectively the hardships and horrors of war. However, it is important to note that adaptation to the hardships and horrors of war is a complex and context-specific process, influenced by a multitude of individual, social, and environmental factors. Scientific research in this area aims to provide a comprehensive understanding of the various dimensions of adaptation and inform interventions and support systems to enhance individuals' well-being and resilience in war-affected contexts.

From the point of view of affect and emotional proximization, certain emotions can create empathy of high level and closeness, while others may lead to distancing, disassociation or indifference. So this criterion is closely related to another one, which characterizes "the degree of a person's adaptation to the hardships and horrors of war".

Thus, placing the specific criteria at the forefront of our analysis allows us to provide insights into the emotional portrayal of war experiences and unique characteristics that make war concept poetry a distinct one within the larger realm of poetic expression.

On the other hand, according to Critical Discourse Studies (CDS), identification of positioning of actors (lyrical character/authors) help us to analyze how the poets position themselves and others within the discourse of the war; if they present themselves as victims, witnesses, or activists, as well as how the adversaries are depicted, and what emotions are evoked to them.

Furthermore, the idea of analysis of the poems written by Ukrainian amateur poets during the Russo-Ukrainian War of 2022 to gain a deeper under-

standing of the Ukrainian experience during this challenging time could also offer insights and new perspectives on the cultural and historical ties between the European Union countries and Ukraine, and provide a basis for mutual understanding and cooperation in the future.

3. Lexical-and-stylistic analysis of the poems

A literary work, particularly a poetic one, often serves as a valuable historical source. However, it cannot be fully understood without considering its artistic features and the specificities of a poetic text. It is crucial to strike a balance between historical and linguistic analysis. Language serves as a reflection of objective reality, encompassing objects, their attributes, and human actions, thoughts, and emotions. Through language, the descriptive function portrays the interaction between the world and individuals, employing evaluative and value-based differentiations such as “good-evil” and “good-bad”. In the analyzed poems, the antithesis of OWN – ALIEN is a prominent and recurring element. This antithesis takes on three different plot modifications, highlighting the contrasting elements of familiarity and foreignness, known and unknown, and the transformation of the ordinary into something extraordinary. Understanding and examining these plot modifications provides valuable insights into the themes and narratives conveyed in the poems.

Tab. 1

The hyper-antithesis OWN – ALIEN modifications

Modification of the antithesis OWN – ALIEN is presented as			
The number of analyzed poems / %	contradiction BEFORE – AFTER	contradiction MIND – HEART	contradiction REPRESENTATION – REALITY
79 poems / 100%	49 / 62,0%	8 / 10,1%	22 / 27,9%

3.1. Modification of the hyper-antithesis OWN – ALIEN revealed through a BEFORE –AFTER contradiction

Modification of the hyper-antithesis OWN – ALIEN is disclosed in the form of a BEFORE –AFTER contradiction. In the LYRICAL CHARACTER’s soul, as well as in the hearts of the people, native nature, and city landscapes, there exists a beloved way of life represented by the party OWN\ BEFORE. However, ALIEN /AFTER shows the significant changes occurring in the country due to the military actions of the aggressor nation.

To describe the process of the LYRICAL CHARACTER’s understanding of his position and current life circumstances, the authors employ various po-

etic language techniques. The poems rely on the juxtaposition of words with contrasting associative structures. For instance, the use of projective images such as “black house, black, blackened, white snow cooled” (“Snow during the war” by Vasyl Vorgul), and “scary place of homeless and abandoned dolls” and “burnt apartment” (“Mariupol” by Maksym Korovychenko) provide an explicit evaluation of the horrors of war at the conceptual level. The authors conveyed such negative emotional evaluations through additional colour schemes, often utilizing non-metaphorical epithets. The past world (OWN – BEFORE), represented by epithets like “Богатый, успешный, веселый, родной, Свободный, бесстрашный, всегда молодой / rich, successful, cheerful, dear, free, fearless, always young” (“Kharkiv” by Oleg Peregon), stands in opposition to (ALIEN – AFTER) the real world with clearly defined negative evaluations like “сгоревший, черный, бездомный, брошенный, невинный, восьмой круг ада” / burn, black, homeless, abandoned, innocent, the eighth circle of hell” (“Mariupol” by Maksym Korovychenko). The associations with fear and emotional shock from the changed reality are created through wordplay, paraphrases, polysemy, and homophones. For instance, the phrase “осадки из ракет и бомб”, “в обед ожидается град” / “precipitation from rockets and bombs”, “hail is expected in the afternoon” plays on the homophones “град [grad]/hail” as small pellets of ice falling from cumulonimbus clouds when there are very strong rising air currents and “ГРАД/GRAD” as a self-propelled multiple rocket launcher system.

One more notable stylistic device used is personification, where Ukrainian cities and other things are described with using human characteristics. This technique, as shown in the poem “Я – Охтирка” / „I am Okhtyrka” by Nastka Fedchenko (“Я – Харків. // Уже не пом’ятаю, як спати в ліжку.../ I am Kharkiv. // I don’t remember anymore, like sleeping in bed...”), allows a reader to directly relate to the generalized image on the objective/visual level. Personification enhances the emotional connection to a concept by activating social and empathetic processes, making the image at the conceptual level more detailed and documentary-like.

Simultaneously, the LYRICAL CHARACTER acts as a mirror, capturing the events occurring. A series of projective images using lexemes associated with evaluation («черная, черно, почернели, страшное место, пепелища, разтрляний рашистом»/ “black, black, turned black, a terrible place, site of the fire, shot by a rushist”) at the conceptual level expresses the author’s position. The prevalence of projectivity indicates that the author’s conceptual thinking and artistic intention are in the stage of “inner speech” or internal monologue, which has not been completely transferred to the LYRICAL CHARACTER yet but remains as the author’s reflection.

The poem becomes an objectification of feelings and thoughts, verbalizing projective images where each described object carries an unambiguous

assessment at the conceptual level. The thoughts are in the process of formulation, with the author attempting to sort out his feelings and thoughts, to perceive, and accept the surrounding events. The author does not aim to align the seen and felt with the norms of artistic speech but remains at a level of spectacular and sensual communication.

Psychologist L. Vygotsky referred to this purely internal, invisible process as a diffusely indivisible stage of thinking. Everything depicted rushes by and constantly changes in the author's mind. The described images remain at the projective level and are verbalized through semantically coloured vocabulary. Thus, the connection between reality and the text in the recipient's mind occurs at the projective level, representing an objective imitation of reality, while its meaning appears in an explicit formation at the conceptual level.

3.2. Modification of the OWN – ALIEN antithesis revealed through a HEART – MIND contradiction

In the second plot modification, OWN is the Homeland ('home', 'native walls'), and THE ALIEN is abroad. The LYRICAL CHARACTER is forced to leave the native places as a result of the war (and, accordingly, the sides of the MIND – HEART contradictions). In the poem "I have nowhere to run..." by Dmytro Usenko, the motif of rejection by the LYRICAL CHARACTER of the opportunity to leave Ukraine, his small and large Homeland is reflected utilizing rhetorical questions in the structure of the poem, realizing the circular composition: *"Куда бежать? Мне некуда бежать! ... – Куда бежать? Мне некуда бежать!.., Мне некуда бежать! Я остаюсь!"* – *"Where to run? I have nowhere to run! ... – Where to run? I have nowhere to run!.., I have nowhere to run! I'm staying!"*. Such a structure of the poem emphasizes the definiteness of the answer to the question that is completely identified with an Author's opinion.

The similar unambiguity of assessments in some poems is explained through the exclamation: (*"I have nowhere to run..."* by Dmitry Usenko), *"I'm staying at home!"* (by Valerii Serov), *"I will stay here..."* ("I stay!" by Bohdana Tomenchuk), *Don't call me abroad..."* (by Serhii Shelkovy), as well as epithets expressed by some textual antonyms that permeate the entire work: OWN/HEART – *"здесь, старая черешня, пряный дух"/"here, old cherry, spicy spirit"* ("Езжай в Европу или Палестину ..."/ "Go to Europe or Palestine..." by Tatiana Okusheva): *"Я тут умру и лягу в эту землю, и с ней сольюсь. Надолго. Навсегда" / "I will die here and lie down in this Earth and merge with it.// For a long time. Forever;* and THE STRANGE/MIND (*„там, новый дом, за кордон, Польша, Чехия, Дания, Европа" / "there, a new home, abroad, Poland, the Czech Republic, Denmark, Europe"*).

3.3. Modification of the antithesis OWN – ALIEN revealed by a contradiction VIEW – REALITY

The third and most prominent modification delves into the theme of surprise and pain caused by the war between the Slavic “brotherly” peoples. This theme is expressed through the antithesis of „OWN – ALIEN,” representing the contrasting sides of the VIEW – REALITY contradictions. It shows the immense mental strain and the unexpected betrayal of a „former brother,” leading to heartbreak. Poems such as “Листівка з Києва” (“Card from Kyiv”) and “Маску зірвала Москва” (“Moscow ripped off the mask”) by Aleksandr Irvanets capture this sentiment.

In this context, OWN represents false notions about the Russian people. The war in Ukraine has a uniquely complex character. Both sides speak the same language, which is the native language of many Ukrainian people. The invaders were brought up on the same stories, literature, films, and heroes as the Ukrainians. It makes the situation even exceptionally difficult and tragic. The Ukrainian civilians are killed by rockets launched from neighbouring Russian territories, where their relatives live. What was once brotherhood and friendship has unexpectedly turned into heartlessness and aggression, when some of yesterday’s Russian friends are now watching with satisfaction on TV as Ukrainian women, children, and the elderly are suffering.

The poem “Gostomel – Kyiv” by Andrey Gryazov emphasizes this by portraying the destructive consequences of war and the resilience of Gostomel in saving Kyiv. *“Градов ревущий смертельный каскад, // Словно эхом советским... // Здесь, где цветущий Бучанский сад // Кладбищем стал вселенским. // Но судно вражье село на мель, // Ад не бывает раем. // Мир спасает сейчас Гостомель. Гостомель Киев спасает”* / „Roaring deadly cascade of Grads, // Like an echo Soviet... // Here, where the blooming Buchansky garden has become a universal cemetery. // But the enemy’s ship has run aground, / Hell cannot be a paradise. // The world is saving Gostomel now. Gostomel will save Kiev” (“Gostomel – Kiev” by Andrey Gryazov).

On the other hand, ALIEN/REALITY embodies the true essence of the Russian people and the country itself, as depicted in Tatyana Voltskaya’s poem “Фашисты стреляют по Харькову” (“The fascists are shooting at Kharkiv”). The use of the term “fascists” associated with violence, the horrors of war, and a cruel enemy reinforces this opposition. The evaluative characteristics assigned to each paradigm further enhance the contrast, as the “fascists” speak the “native language”, intensifying the emotional turmoil: *“Фашисты стреляют по Харькову, ... Но слово летит над выстрелами \\ Родное – с ума схожу я?”* // “Fascists are shooting at Kharkiv, // ... But the word flies over the shots \\ Native – am I going crazy?”.

The notably frequent use of allusions and antonomasia in the poems indicates the shared Soviet past of the two peoples, which contributes to the

tragedy of emotional experiences. For instance, Lyudmila Nekrasovskaya's poem "Профессор Преображенский" ("Professor Preobrazhensky") makes a brief reference to Mikhail Bulgakov's well-known novella "Heart of a Dog". This allusion serves as an allegory of the Communist revolution and exposes the inconsistencies of the Soviet system. The rhetorical question posed by the LYRICAL CHARACTER/author, "How can a dog become a man?" accompanied by associations of a "wild beast" and a "dog" about modern Russia, conveys a strongly negative assessment. The poem concludes with the antithesis: "*Нельзя никогда приводить в свой дом // И нужно всегда на цепи водить*" // "You must never bring it to your house // And you must always lead it on a chain"), further emphasizing the rejection.

Similarly, Mykhailo Letskin in his poem "У військовій однострій вдяглася Україна" ("Ukraine got dressed just in the military") draws attention to the shared history and traditions of both Ukrainian and Russian peoples. The oxymoron "вечно живые" ("alive forever") highlights the collective memory of the fallen heroes in the Second World War. However, when intersecting with the evaluative paradigm expressed by the hidden comparison ("*В бліндажі , в мавзолеї / In the dugout, in the mausoleum*"), it acquires a negative associative-evaluative characteristic. This is achieved through paronymic attraction, where the contextual meaning is revealed by relating "KREMLin" to "CREMatorium". The repetition of the word "way" further emphasizes this contrast.

*Бо шлях від КРЕМля
до КРЕМаторія –
Давно вже прокладений шлях.
А „вічно живі” -
В бліндажі , в мавзолеї*

*Because the way from the KREMLin
to the CREMatorium is
The path has been paved for a long time.
And „forever alive” -
In the dugout, in the mausoleum.*

The poem by Anna Koteneva, "Do Russians want wars?" makes use of background knowledge to perceive its allusive nature. The poem references the famous 1961 work by Russian (then Soviet) poet Yevgeny Yevtushenko, which became the text for the legendary song performed by Mark Bernes, proclaiming the USSR as an advocate for peace. However, the meaning of the catchphrase-rhetorical question has transformed, depicting the Russian soldier as a cruel aggressor rather than a noble liberator. This shift in meaning reflects the ongoing war in Ukraine and the condemnation of Russian President Vladimir Putin's actions.

The quantitative indicator of the poems written in the Ukrainian and Russian languages, along with macaronic verses, serves as a significant measure.

The substantial number of macaronic verses underscores the tragic impact of the unexpected Russian aggression and disillusionment, evoking a profound sense of shock due to the betrayal of a country where many Ukrainians have relatives and share a common history, culture, education,

and values. On the one hand, these factors effectively demonstrate the bilingualism of the authors and readership. On the other hand, the use of the Ukrainian language as the opposition to Russian reflects the inclination of Ukraine's Russian-speaking population towards national self-identification. The use of Ukrainian words in the poems written mainly in Russian signifies their desire to refuse to employ the Russian language that is now associated with the enemy and violent aggressors.

Tab. 2

The quantitative measure of the language used in the poems

Number of the analyzed poems	The poems in Ukrainian	The Poems in Russian	Macarone verses
79 poems / 100%	39 / 50%	36 / 45%	4 / 5%

3.4. Analysis of the composition of lexical paradigms

As the analysis showed, the composition of lexical paradigms that form the hyper antithesis OWN – ALIEN turns out to be largely stable. For example, at the conceptual level, the paradigm NATURE connected with the MOTHERLAND paradigm explicates an unequivocal positive assessment, selfless love for the native land and people.

Though the majority of the poems are characterized by the high level of identification of the LYRICAL CHARACTER with an Author, we can find poems where the theme of love for the Motherland, and the theme of war are revealed through stories “about others”, an appeal to them. It turns out something similar to the frames of a short documentary film, recorded through a poetic text (RAIKA). Indicative in this sense is the poem by Semyon Gubnitsky “Possible! Possible!”.

It is indicative that the associative circle of lexemes that are part of the lexical paradigms ENEMY/THEY in the overwhelming majority of poems (53 poems) explicates a negative associative-evaluative characteristic. Thus, the lexical paradigm of the ENEMY is represented by a wide range of expressive-emotional vocabulary (“подлый москвин, сусід-людоїд, змії, супостат, Чудо-Юдо беззаконне, Лихо, посланники ада и зла...” / “mean Muscovite, neighbour-cannibal, snake, adversary, Miracle of Yudo lawless, the evil, messengers of hell and evil, etc.”), swear words (“уроды, подонки, сволочи”/“freaks, scums, bastards”), epithets (“подлый мир”, вражье судно, черный тиран, хищный карлик, народ без совести и чести”/“vile world”, enemy ship, black tyrant, predatory dwarf, people without conscience and honour”), as well as neologisms (“орки, рашисты, нутлер”/“orcs, russists, putler”).

Among the neologisms, it is significant to single out the portmanteau words, which are coined by blending two other words into a new one, for instance, “рашисты” (the “rushists/russists”) as a blend of “Russians” and

"fascists". Having appeared because of the mixing of two surnames "Putin" and "Hitler", the word "putler" is based on metaphorical antonomasia. The use of lowercase lettering to represent a proper name emphasizes the generalization of fascist, hateful or cruel behaviour. The lexical unit "putler" emphasizes emotionally coloured negative characteristics demonstrating a capacious description of a morally and intellectually flawed non-human.

The use of the Latin script letter Z as one of the main symbols painted on all the Russian military vehicles has become a sign of support for the invasion and is closely associated with "swastika" – Z-wastika. Russian film critic A. Dolin, whose door was marked with the symbol, compared the 'Z' to the zombie action-horror film World War Z (2013) and described the Russian army and pro-war activists as "zombified" (Gershkovich 2022). Thus, the use of cacography, such an intentional violation of the graphical shape of words (e.g.: "pazzия", "pyzzкий", "pашизм" and "золдат", "дьявольский Знак") intensifies the emotionally coloured meaning of the Russian enemy. The next nickname with an explicit evaluation for 'pyzzких' comes from the word 'орки' going back to the English lexeme 'orcs' which means a fictional humanoid monster like a goblin that was brought into modern usage by the fantasy writings of J. R. R. Tolkien.

It seems indicative of the lexical and stylistic analysis of the use of the lexeme "brother", which occurs 16 times in 9 poems. It is noteworthy that the word "brother" in Explanatory Dictionary of Russian by S. Ozhegov (Ozhegov 2014: 63) is interpreted as „the son of the same parents or one of them concerning their other children" and carries a positive associative-emotional assessment. At the same time, in the analyzed cycle of poems, this lexeme, in combination with the evaluative paradigm, reveals a sharply negative assessment of the LYRICAL CHARACTER, thereby representing the ENEMY paradigm. So, the poem by Natalia Neverova "Well, my "Russian brother?", realizing the ANTITHESIS-CONFLICT, in which the motive of anguish and pain from the unexpected aggression of the Slavic "fraternal" people prevails, is revealing. Thus, the "Russian brother" kills his Ukrainian brother, who is represented in the poem by paraphrasing "native blood". The tragedy of the situation is enhanced by rhetorical questions and exclamatory constructions.

«Ну что, мой «русский брат»!
 Пришёл меня убить?
 Убить родную кровь
 Всего лишь по приказу.
 Как будешь с этим жить?»...
 «Відкрійте свої очі!!!!»

"Well, my "Russian brother"!
 Came to kill me?
 Kill native blood
 Just by order.
 How are you going to live with it?"
 "Open your eyes!!!!"

As well as the use of macaronic verses in which the Russian and Ukrainian languages deliberately intermingle to strengthen the opposition of the

former VIEW about the “fraternal people” and the cruel and disappointing REALITY. Thus, the ENEMY paradigm consists of Russian-language vocabulary that describes the former REPRESENTATIONS of the Lyrical Character (“*Вы террористы, брат, Убийцы! Палачи! Бомбят рашисты все...*” / “*You are terrorists, brother, Killers! Executioners! Russists are all bombing ...*”). At the same time, the Ukrainian-language component of the ENEMY paradigm (“*путлер, рашисти, стара нацистка, орки-фашисти, груз-200*” / “*putler, russists, old Nazi, orc-fascists, cargo-200*”), intersecting with the EVALUATION paradigm, through metaphors and explicitly coloured vocabulary with the ENEMY paradigm, explicates a sharply negative assessment and emphasizes the unambiguity of the situation in the eyes of a LYRICAL CHARACTER (e.g.: “*Я проклинаю шкуру российского нациста, который приезжает в Украину убивать!*” / “*I curse the skin of a Russian Nazi who comes to Ukraine to kill!*”).

Paradigm RELIGION mainly appears as a prayer for help (“Prayer to the higher powers” by Glib Sitko, e.g.: *Miracle-Juda Lawless, it is for God in them, So neither is he afraid of Hell, nor human judgment?*), faith in justice (“Forgive me” by Bohdan Tomenchuk, e.g.: “*Forgive me, innocent victims // And forgive me, my God, - I pray... // For all human beings and Your Son*”), for help from heavenly Powers (“We were waiting for spring...” by Andriy Pidgorny, e.g.: “*Get up, people, for the holy struggle, // And may God help us. // When we are all brave and friendly, no enemy will defeat us!*”). War makes everyone feel their mortality (“life is like a lottery ticket”), nothingness in outer space. Awareness of the brevity of life and mortality makes one appreciate every second of life, and the desire to live it with dignity, according to God. The analysis of biblicisms (“*Помилуй их и мя, Господь, всесильный...*” / “*Have mercy on them and me, Lord, almighty ...*”) serves as semantic conductors between the text and the history of the life of an earthly person ... (“Speech of a lawyer before Putin’s execution” / «Выступление адвоката перед казнью путина» by Александра Приймака: “*Золотое правило: «Не делай другому того, Что ты не хотел, чтобы сделали с тобой*” / “*The golden rule: “Do not do to another what you did not want to be done to you*”).

The specific use of pronouns in the poems brings the closeness between the author and the lyrical character. The opposition between the pronouns ‘you/yours/they/their’ (Russian) and ‘I/me/my’ (native) reveals the definite point of view declared by the author/Lyrical Character.

The paradigm of TEMPORARY LOCATORS plays a significant role, which, on the one hand, shows the turbulence of the ongoing hostilities and changes (“*кожен день мотує вибухами*” // “*в країні щодня смерть*” / “*skin day is shaking with vibes*” // “*there is death every day in the country*”), on the other hand, underline the confidence of the evaluations (“*long ago*” / “*давно*”) It is the LOCATION Paradigms (names of cities, streets, districts) in combination

with the ASSESSMENT paradigm and the TIME LOCALIZERS paradigm that enhance the degree of documentary-like reliability of the events described.

Explicitness and unambiguity of assessments define the frequency variation of repetitions in various forms: polysyndeton, epiphora, anaphora and gradation (e.g.: "I have terrible nightmares" by Oleksiy Tul'pa / *Олексій Тюльпа Мне снятся жуткие кошмары*), "Мне снятся «смерчи», «искандеры» И «грады», «грады», «грады», «грады»; Мне снятся мой горящий город, / Мне снятся мёртвые солдаты, Мне снятся ужасы террора, Мне снятся брошенные хаты" // „I dream of “tornadoes”, “Iskanders”/ And “/hail/grads”, “hail/grads”, “hail/grads”, “hail/grads”; / I dream of my burning city, / I dream of dead soldiers, I dream of the horrors of terror, / I dream of abandoned huts”.

In the context of a narrative full of dramatic scenes that portray the tragic destinies of the Ukrainian residents during the initial weeks of the war, the utilization of exclamatory constructions takes on a heightened expressiveness of the LYRICAL CHARACTER completely identified with the author, e.g.: "For a predatory dwarf" / „За хищного карлика” by Oleksiy Tulpa (“*За хищного карлика мерзкую плешь, // За первый их шаг, преступивший рубеж – // Зарежь!!!*” // “For a predatory dwarf, // I hate baldness, // For their first step, crossing the border – // Kill!!!”); “For Ukraine, I’ll raise the last!” / “Задвину останній за Україну!” by Anton Derbilov (“*За донек, дружину // За мамку, за сваху // За Харків любімиий // За Волноваху // За діточок під завалами // За вой сирен над підвалами // За Київ і Мелітополь // За Марік та кожен тополь // За кожную людину // За кожную дитину // За дівну Україну!!! [in Ukrainian] / “For my daughter, my wife // For my mother, for my matchmaker // For my beloved Kharkiv // For Volnovakha // For the children under the rubble // For the wail of sirens above the basements // For Kyiv and Melitopol // For Marik and every poplar // For every person // For every child // For wonderful Ukraine!!!”*). Thus, these poems possess an inherent characteristic of emotionally-coloured constructions, manifested through the use of exclamatory constructions and imperative mood forms, often combined with prepositional for-phrases with expressing favour or support. Such linguistic devices effectively depict the subjective attitude of the author towards the subject of discourse within the poetic text, reflecting the author’s position and evaluation of the subject matter.

4. Conclusion

The analysis demonstrates the predominant autobiographical nature of poetic works, substantiated by the proximity between the author and the LYRICAL CHARACTER within the composition. This literary technique im-

parts the poem with qualities akin to a diary or memoir, thereby establishing a compelling sense of authenticity. The depth of mental and physical pain is effectively conveyed through the deliberate use of anaphora, repetition, gradation, and oxymoron.

Furthermore, the presence of military processes within society enhances the linguistic reflection of native speakers, leading to the emergence of linguistic innovations such as neologisms, occasionalisms, erratives, terminological units, and other stylistically coloured vocabularies. These linguistic features not only serve as linguistic reflections but also include evaluative commentaries on the chosen words or expressions, contributing to the nuanced and expressive language usage.

Moreover, the infrequency of implicit assessments indicates a lack of detailed discussion regarding the raised issues and limited uncertainty in the evaluations. Additionally, the inclusion of distinctive text messages in the form of rhetorical questions, appeals, exclamations, and reasoning, often directed towards the mother or friends, introduces the reader to the non-social aspects of the LYRICAL CHARACTER's personality. This facet delves into the individual's inherent sinfulness, fears, and experiences as a mortal being, providing a profound understanding of human nature.

The analyzed poems, written by amateur authors experiencing all the horrors of the war, demonstrate the emergence and legitimization of a completely opposite negative perception towards Russia, characterized by the loss of former illusions and stereotypes about the "fraternal" nation. Simultaneously, a stable stereotype is being formed, within which Russia is positioned as an aggressor country, carrying elements of fascism, and posing a real threat to the values of freedom and democracy in European countries.

Primary sources

Гончар, О., Більдер, Г., Коваль, О., Лігачова, А., Мархайчук, Н., Рогоза, О., Суховій, О., Тарасов, В., & Гончар, О. (Ред.). (2017). *Соціально-гуманітарний дискурс у системі художньої комунікації*: Монографічне дослідження. Харків: ХДАДМ.

Мачулін, Л. (2022). Національні архетипи як модус поезії спротиву в російсько-українській війні. *Культура України*, 77, 19–27. <https://doi.org/10.31516/2410-5325.077.02>.

Слов'янин (2022). *Літературно-художнє видання*, 43. Харків.

Слов'янин (2022). *Літературно-художнє видання*, 44. Харків.

Ожегов, С. (2019). *Толковый словарь русского языка*. Л. Скворцов (Ред.). Оникс-ЛИТ, Мир и Образование.

- Шинкарук, В. І. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.
- Шмитт, К. (1992). Понятие политического. *Вопросы социологии*, 1, 35–67.
- Степанченко, И., Гончар Е., Мирошниченко, М., Нестеренко, К., Оробинская, М., Просяник, О., & Степанченко И. (Ред.). (2016). *С. Есенин и его окружение: А. Мариенгоф – Н. Клюев – С. Клычков. Сопоставительный анализ лексики*: Коллективная монография (стр. 52–97). Харьков.
- Степанченко, И. (1991). *Поэтический язык Сергея Есенина (анализ лексики)*. Харьков: ХГПИ.

References

- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Cap, P. (2013). Proximization Theory and Critical Discourse Studies: A Promising Connection? *International Review of Pragmatics*, 5, 293–317. <https://doi.org/10.1163/18773109-13050208>.
- Davis, M. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113–26. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>. hdl:10983/25968.
- Dijk van, T.A. (1998). New(s) Racism: A Discourse analytical approach. In: S. Cottle (ed.), *Ethnic Minorities in the Media: Changing Cultural Boundaries* (pp. 2–16). London: Routledge.
- Evans, M. (2018). Style and chronology: A stylometric investigation of Aphra Behn's dramatic style and the dating of *The Young King*. *Language and Literature*, 27(2), 103–132. <https://doi.org/10.1177/0963947018772505>.
- Folejewski, Z. (1951). Polish Poetry during the Last War. *American Slavic and East European Review*, 10(3), 216–225. <https://doi.org/10.2307/2491512>.
- Gershkovich, E., Matthew, M. How the Letter Z Became a Russian Pro-War Symbol. *The Wall Street Journal*. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20220307235037> on March 8, 2022.
- Gonchar, O., Bilder, G., Koval, O., Ligachova, A., Markhaichuk, N., Rogoza, O., Sukhovii, O., Tarasov, V., & Gonchar, O. (eds.). (2017). *Sotsialno-gumaniarnii diskurs u sistemi khudozhnoi komunikatsii: Monografichne doslidzhennya*. [Social-humanitarian discourse in the system of artistic communication: A monographic study]. Kharkiv: KhDADM.
- Hart, C. (2014). *Discourse, Grammar and Ideology: Functional and Cognitive Perspectives*. London: Bloomsbury Academic, 2014. *Bloomsbury Collections*. Web. <http://dx.doi.org/10.5040/9781472593580>.

- Humboldt, W. von. (1988). *On Language: The Diversity of Human Language. Structure and its Influence on the Mental Development of Mankind* (Texts in German Philosophy). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Husserl, E., & Lauer, Q. (1956). Philosophy as a strict science. *CrossCurrents*, 6(3), 227–246. <http://www.jstor.org/stable/24456675>.
- Jacobs, A. (2015). Neurocognitive poetics: methods and models for investigating the neuronal and cognitive affective bases of literature reception. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 186. <http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2015.00186>.
- Langacker, R. (2006) *English: meaning and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Machulin, L. (2022). National archetypes as a modus of resistance poetry in Russian-Ukrainian war. *Kultura Ukrainy*, 77, 19–27. <https://doi.org/10.31516/2410-5325.077.02>.
- Machulin, L. (ed.). (2022). *Literaturno-khudozhniy zhurnal "Slovyanyin"*, 43. Kharkiv.
- Machulin, L. (ed.). (2022). *Literaturno-khudozhniy zhurnal "Slovyanyin"*, 44. Kharkiv.
- McClintock, A. (1995). *Imperial Leather: Race, Gender, and Sexuality in the Colonial Conquest*. New York, NY: Routledge.
- Normudova, N. (2018). Linguistic personality in the light of anthropocentric paradigm: Basic notion, best practices, challenges and perspectives. *LangLit: An International Peer-Reviewed Open Access Journal*, 4(3), 28–36.
- Ozhegov, S. (2019). *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. L. Skvorcov (ed.). [Explanatory Russian-Russian dictionary] Oniks-LIT, Mir i Obrazovanie.
- Progovac, L. (2014). *War, Language and Metaphors*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reichelt, S., & Durham, M. (2017). Adjective Intensification as a Means of Characterization: Portraying In-Group Membership and Britishness in Buffy the Vampire Slayer. *Journal of English Linguistics*, 45(1), 60–87. <https://doi.org/10.1177/0075424216669747>.
- Ricoeur, P. (1974). *The Conflict of Interpretations: Essays in Hermeneutics*. Northwestern University Press. <https://doi.org/10.2307/2183745>.
- Schmitt, C. (1992). Poniatie politicheskogo [The Concept of the Political]. *Vo-prosy sotsiologii*, 1, 35–67.
- Semino, E. (2010). *Cognitive Poetics and War Poetry: A Corpus-Based Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shinkaruk, V. (Red.). (2002). *Filosofskii yentsiklopedichnii slovník*. [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Kiiv: Abris.
- Stepanchenko, I., Gonchar O., Miroschnichenko, M., Nesterenko, K., Orobinskaya, M., Prosyaniuk, O., & Stepanchenko, I. (eds.). (2016). *S. Yesenin i yego okruzhenie: A. Mariengof – N. Klyuev – S. Klichkov. Sopostavitel'ni*

- analiz leksiki*: Kollektivnaya monografiya (pp. 52–97). [S. Yesenin and his entourage: A. Mariengoff – N. Klyuyev – S. Klychkov. Comparative analysis of the vocabulary: Collective monograph]. Kharkov.
- Stepanchenko, I. (1991). *Poeticheskii yazik Sergeya Yesenina (analiz leksiki)*. [The poetic language of Sergei Yesenin: an analysis of vocabulary]. Kharkov: KhGPI.
- Stockwell, P. (2005) *Cognitive Poetics: An introduction*. Taylor and Francis e-Library. Retrieved from https://www.academia.edu/5442300/Cognitive_poetics?auto=download&email.
- Verdonk, P. (2002). *Stylistics. Oxford Introductions to Language Study Text*. Series Editor H.G. Widdowson. Oxford University Press.
- Wierzbicka, A. (1997). *Understanding Culture through Key Words: English, Russian, Polish and Japanese*. New York, NY: Oxford University Press.

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2023.19.03>

Received: 02.06.2023

Accepted: 21.09.2023

DOROTA GONIGROSZEK

<https://orcid.org/0000-0001-7111-4126>

(Akademia Piotrkowska, Piotrków Trybunalski)

e-mail: dorota.gonigroszek@interia.pl

BARIERY KOMUNIKACYJNE DOŚWIADCZANE PRZEZ PIELEŃNIARKI – WYNIKI BADANIA ANKIETOWEGO

Jak cytować [how to cite]: Gonigroszek, D. (2023). Bariery komunikacyjne doświadczane przez pielęgniarki – wyniki badania ankietowego. *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 19, 49–61.

Communication Barriers Experienced by Nurses – Survey Results

Abstract

The article presents the results of a survey conducted among 132 nurses. The survey focused on problems experienced when communicating with patients. In addition, respondents answered questions about their interpersonal communication background, educational needs, and the work experience. In the theoretical part of the article, the duties of nurses, the communication process including interpersonal medical communication, common barriers to communication are presented. According to the obtained results, nurses struggle with serious communication problems. They often experience verbal aggression from patients. In addition, most of the respondents feel the need for education in medical communication.

Keywords: interpersonal communication, communication barriers, nurses, verbal aggression.

Abstrakt

Niniejszy artykuł przedstawia wyniki badania ankietowanego przeprowadzonego w grupie 132 pielęgniarek i pielęgniarzy. Badanie dotyczyło problemów doświadczanych podczas komunikacji z pacjentem. Dodatkowo respondenci odpowiadali na pytania o ich przygotowanie z zakresu komunikacji interpersonalnej, o potrzeby edukacyjne i staż pracy. W części teoretycznej artykułu przedstawiono obowiązki pielęgniarek, proces komunikacji z uwzględnienie-

niem interpersonalnej komunikacji medycznej, powszechne bariery utrudniające komunikację. Jak wynika z przeprowadzonego badania, pielęgniarki zmagają się z poważnymi problemami komunikacyjnymi. Często doświadczają agresji słownej ze strony pacjentów. Dodatkowo większość z respondentów odczuwa potrzebę kształcenia się w zakresie komunikacji medycznej.

Słowa kluczowe: komunikacja interpersonalna, bariery komunikacyjne, pielęgniarki, agresja werbalna.

1. Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badania ankietowanego przeprowadzonego w grupie 132 pielęgniarek i pielęgniarzy, dotyczącego zarówno przygotowania tych pracowników medycznych w zakresie komunikacji z pacjentem, jak i problemów, jakich w tym obszarze doświadczają. Prezentację wyników badania poprzedza krótki wstęp teoretyczny na temat obowiązków pielęgniarek, a także komunikacji medycznej i barier, które mogą ją zakłócić.

Rozwój nauk medycznych w XX i XXI wieku cechuje niezwykła dynamika. Opracowano wiele bardzo zaawansowanych metod diagnostycznych i terapeutycznych. Mimo posiadanych możliwości wykrycia i określenia schorzenia w oparciu o badania laboratoryjne czy obrazowe, pierwszym etapem diagnostyki jest rozmowa z pacjentem. Thomas Gordon (1999: 17) twierdzi, że:

nawet mimo wprost niewiarygodnego postępu naukowego i technicznego, z którego korzystają pracownicy służby zdrowia, za główny trzon postępowania klinicznego w dziedzinie diagnozowania, leczenia pacjentów i opieki nad nimi nadal uważa się komunikację interpersonalną. Co więcej, zadowolenie pacjentów ze sposobu leczenia jest w dużej mierze uwarunkowane jakością owej komunikacji.

Skutecznego komunikowania można się nauczyć. Prawie każdy ostatnio wydany akademicki podręcznik skierowany do studentów pielęgniarstwa zawiera treści dotyczące komunikacji, w programach studiów uwzględniono przedmioty z zakresu komunikacji interpersonalnej, różne organizacje czy firmy szkoleniowe oferują kursy z tego obszaru. Czy jednak pielęgniarki i pielęgniarze faktycznie czują się przygotowani do efektywnego komunikowania się z pacjentem, rodziną pacjenta i innymi członkami zespołu medycznego? Przeprowadzona ankieta miała na celu uzyskanie odpowiedzi na to pytanie.

2. Obowiązki i zadania pielęgniarki

Na stronie internetowej Ministerstwa Zdrowia i Narodowego Funduszu Zdrowia zamieszczono następujący opis obowiązków pielęgniarki/pielęgniarsza:

Pielęgniarka kompleksowo zajmuje się pacjentami w zakresie opieki medycznej: podaje leki, robi zastrzyki, wykonuje proste zabiegi medyczne i zalecenia lekarskie. Pomaga pacjentom np. w zakresie higieny osobistej. Asystuje lekarzom podczas operacji. Jest w bezpośrednim kontakcie z pacjentem, który często wymaga nie tylko pomocy i opieki medycznej, ale i życzliwej rozmowy. Udziela mu wyjaśnień, podnosi na duchu, udziela wskazówek dotyczących zmiany trybu życia na zdrowszy¹.

Pielęgniarka może także w pewnym zakresie diagnozować pacjenta, przekazywać zalecenia dotyczące terapii, wystawiać skierowania na badania diagnostyczne, wystawiać recepty na określone leki. Dodatkowo ze strony ministerialnej dowiadujemy się, że:

Pielęgniarka/pielęgniarski jest zobowiązany do:

- a) wykonywania zawodu z należytą starannością, zgodnie z zasadami etyki zawodowej, z poszanowaniem praw pacjenta, dbałością o jego bezpieczeństwo i na podstawie aktualnej wiedzy medycznej;
- b) udzielania pomocy w każdym przypadku, gdy zwłoka mogłaby spowodować nagłe zagrożenie zdrowia;
- c) wykonywania zaleceń lekarskich zapisanych w dokumentacji medycznej;
- d) informowania pacjenta o jego prawach;
- e) informowania pacjenta (lub jego przedstawiciela albo osobę wskazaną przez pacjenta) o jego stanie zdrowia, w zakresie koniecznym do sprawowania opieki pielęgnacyjnej;
- f) zachowywania w tajemnicy informacji dotyczących pacjenta;
- g) prowadzenia i udostępniania dokumentacji medycznej;
- h) przestrzegania kodeksu etyki zawodowej pielęgniarki;
- i) udzielenia pomocy medycznej;
- j) respektowania praw pacjenta;
- k) prowadzenia dokumentacji medycznej.

Pielęgniarki/pielęgniarski pracują w szpitalach, punktach pobrań, przychodniach podstawowej opieki zdrowotnej i przychodniach specjalistycznych, szkolnych gabinetach profilaktyki zdrowotnej, zakładach opiekuńczo-leczniczych, domach opieki, w domu chorego.

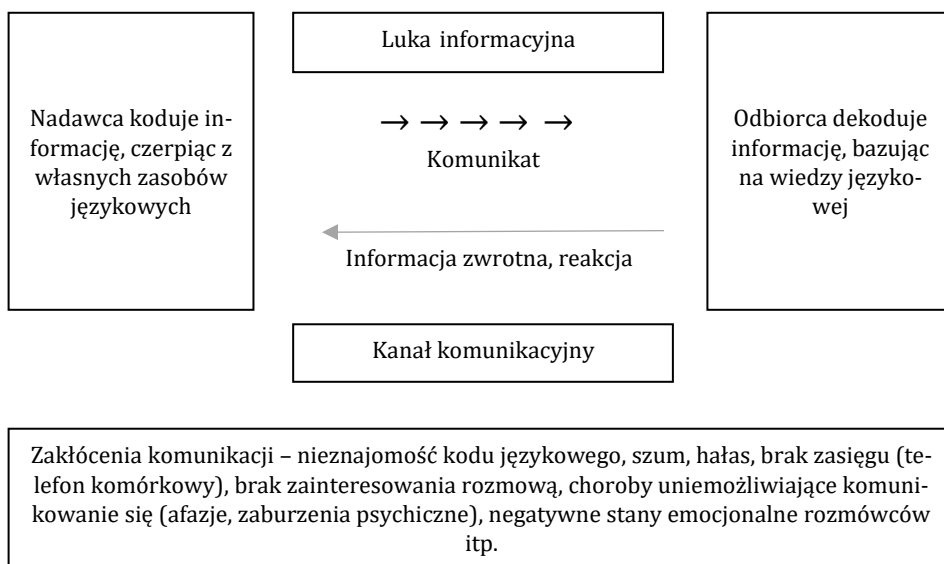
Tak szeroki zakres obowiązków i możliwych kontaktów z pacjentem w różnych obszarach opieki zdrowotnej wymaga od pielęgniarek bardzo dobrych umiejętności komunikacyjnych podczas interakcji z pacjentem, jego rodziną i członkami zespołu medycznego.

3. Medyczna komunikacja interpersonalna

Słownik psychologiczny definiuje komunikację interpersonalną jako „przepływ informacji między nadawcą a odbiorcą” (Szewczuk, 1979: 120).

¹ <https://pacjent.gov.pl/> [dostęp: 19.06.23].

Podczas aktu komunikacyjnego określona treść jest przekazywana za pośrednictwem wybranego kanału komunikacyjnego od nadawcy do odbiorcy. Nadawca koduje informację, używając znanego mu języka, a odbiorca ją odczytuje (dekoduje), bazując na zapisanym w jego umyśle systemie leksykalnym i gramatycznym. Treść ta powinna w jakiś sposób oddziaływać na odbiorcę, prowadząc do zmiany jego postawy, sposobu zachowania. Może też przekształcać jego stan wiedzy i świadomości. Podczas wymiany komunikatów mogą pojawić się problemy wynikające zarówno ze specyfiki kanału (szum, hałas), jak i leżące po stronie rozmówców (różnice w kodach językowych, brak chęci porozumienia się, niewłaściwe techniki komunikacji zrażające rozmówcę). Generalnie, by mówić o prawdziwej komunikacji, musi istnieć różnica w znajomości faktów czy posiadanej wiedzy między interlokutorami. Przekazujemy komuś coś, o czym nie wie, a jednocześnie wykazuje zainteresowanie tą informacją.



Schemat 1

Komunikacja interpersonalna (opracowanie własne)

Co istotne, język werbalny nie jest jedyną formą komunikacji, są nimi także gesty, mimika, postawa ciała, odległość utrzymywana od rozmówcy, ton głosu, a nawet elementy ubioru czy biżuteria². Jak podkreśla Norbert Silamy (1994: 125), „komunikacja to w pierwszym rzędzie percepcja. Implikuje ona świadome lub nieświadome przekazywanie wiadomości przerna-

² Przykładowo, obrączka noszona na palcu lub jej brak może sugerować stan cywilny interlokutora, czarny ubiór może świadczyć o żałobie, kolor żabotu noszonego przez prawnika ukazuje pełnioną funkcję – sędzia, prokurator itp.

czonych do poinformowania jednostki lub grupy odbiorców”. O skuteczności komunikacji świadczy wspomniana już zmiana zachowania odbiorcy czy informacja zwrotna (*feedback*) – odpowiedź, reakcja.

Komunikacja medyczna czy interpersonalna komunikacja medyczna jest szczególnym rodzajem komunikacji zachodzącej w specyficznych warunkach – szpital, gabinet lekarski, ośrodek zdrowia itp. Uczestnikami aktu komunikacyjnego są: specjalista – osoba z wykształceniem medycznym (lekarz, pielęgniarka, fizjoterapeuta, położna itd.) i pacjent lub członkowie rodziny chorego. Wysyłane i odbierane informacje/komunikaty dotyczą określonej, zawężonej tematyki (zdrowie, choroba, stan pacjenta, metody terapeutyczne, wskazówki odnośnie do postępowania). Skuteczność komunikacji w tym przypadku może decydować o zdrowiu i życiu pacjenta. Komunikacji medycznej mogą towarzyszyć silne emocje i odczucia wpływające na przebieg rozmowy.

Jan Doroszewski (2007: 46) zaproponował następującą definicję komunikacji medycznej:

[...] komunikacja między lekarzem lub pielęgniarką a pacjentem (w skrócie: komunikacja lekarz–pacjent) jest to rodzaj komunikacji interpersonalnej łączącej te osoby w trakcie bezpośredniej opieki zdrowotnej nad pacjentem, tj. leczenia, profilaktyki, rehabilitacji. Innymi słowy, jest to wymiana znaków językowych i pozajęzykowych mająca na celu doskonalenie postępowania lekarskiego oraz wzajemne zbliżenie tych osób ze szczególnym uwzględnieniem etycznych i psychologicznych aspektów opieki zdrowotnej oraz wzajemne oddziaływanie na postępowanie.

We współczesnym modelu leczenia podkreśla się rolę stanów emocjonalnych pacjenta i nawiązywania dobrych relacji. Ewa Szymańska-Świątnicka i Joanna Pietrusińska (2012: 7) zauważają, że:

Stan emocjonalny pacjenta wpływa na poprawę lub pogorszenie choroby, na przyspieszenie lub spowolnienie jej przebiegu. Dlatego tak ważną rolę odgrywa relacja, jaką pacjent utrzymuje z całym zespołem leczącym. Taka relacja powinna opierać się na dobrej współpracy zespołu terapeutycznego, pacjenta i jego rodziny. Warunkiem tego jest dobra komunikacja między nimi. Obecnie personel medyczny coraz częściej jest zobligowany do pomocy pacjentowi w zmianie jego postaw i zachowań wobec choroby.

Nicola Mead i Peter Bower (2000) dokonują rozróżnienia między tradycyjnym biomedycznym modelem podejścia do chorego a medycyną skoncentrowaną na pacjencie, którego istotą jest właśnie skuteczna komunikacja. Pacjentocentryzm uwzględnia czynniki psychiczne i społeczne, które przyczyniły się do wystąpienia choroby. Osobę chorą postrzega się w sposób holistyczny, jako człowieka z indywidualną historią życia i potrzebami. Ta sama choroba może mieć inne znaczenie dla różnych ludzi, budzić odmienne odczucia, wywoływać różne stany emocjonalne czy nastawienie psychiczne. Zgodnie z modelem skoncentrowanym na pacjencie, chorego należy włączyć

w proces leczenia poprzez podnoszenie jego świadomości na temat choroby, informowanie o wynikach, zachęcanie do poddawaniu się terapii, itp. Kolejnym elementem modelu jest zbudowanie osobistej relacji z pacjentem (przy- mierze terapeutyczne). Osobiste cechy lekarza lub innego członka zespołu medycznego także wpływają na przebieg leczenia. Mead i Bower (2000) twierdzą, że lekarz wpływa na pacjenta, a pacjent na lekarza.

4. Bariery w komunikacji z pacjentem

Bariery komunikacyjne mogą mieć różne przyczyny. Generalnie jednak dzieli się je na semantyczne, psychologiczne oraz fizyczno-środowiskowe. Problemy natury semantycznej wynikają z użycia przez personel medyczny języka specjalistycznego, terminologii nieznannej pacjentowi. Pacjent nie rozumie wypowiedzi, znaczenia terminów lub rozumie je w sposób odmienny od zamierzonego. Bariery psychologiczne pojawiają się, kiedy rozmówca/rozmówcy są zmęczeni, negatywnie nastawieni do siebie, nie słuchają wypowiedzi (nieumiejętność słuchania). Natomiast przyczyny fizyczne i środowiskowe są powiązane z miejscem, w którym odbywa się rozmowa (korytarz, przechodzący ludzie, dzwoniący telefon, równoległe rozmowy z innymi pacjentami lub pracownikami zespołu medycznego).

Nadmierne użycie lub wręcz celowe nadużycie przez specjalistę terminologii medycznej może także przyczynić się do poważnego zakłócenia procesu komunikacji. Oczywiście nie można całkowicie uniknąć stosowania terminów specjalistycznych, będących przecież nośnikiem znaczenia w obszarze nauk medycznych. Jednak można minimalizować problemy ze zrozumieniem treści komunikatu, wyjaśniając znaczenie użytych sformułowań i parafrazując własne wypowiedzi. Należy wspomnieć również o zjawisku „przekleństwa wiedzy” – specjalista posiada rozległą wiedzę z danego obszaru, operuje terminologią fachową i nawet nie zdaje sobie sprawy z faktu, że oczywiste dla niego wyrażenia nie są zrozumiałe dla innych osób.

Co należy podkreślić, w konsekwencji zakłóconej komunikacji pacjent-specjalista można popełnić błąd jatrogenny³. Użycie niezrozumiałego języka, nieprecyzyjnych komunikatów może powodować stres u pacjenta, który i tak nie czuje się komfortowo z powodu choroby. Nieinformowanie pacjenta na temat jego stanu lub na temat dalszego postępowania, np. po opuszczeniu szpitala, także może prowadzić do pogorszenia stanu chorego. Dodatkowo

³ Jatrogenia to działania bądź zachowania lekarza (w szerszym rozumieniu także innego pracownika medycznego) mające wpływ na stan fizyczny lub psychiczny pacjenta. W momencie, kiedy działania te bądź decyzje są dla chorego szkodliwe, mamy do czynienia z błędem jatrogennym. Natomiast jeśli w konsekwencji tegoż błędu pojawi się choroba, nazywana jest ona chorobą jatrogenną.

przypisywanie pacjentowi winy za jego stan, moralizowanie czy rozkazywanie jest szkodliwą praktyką komunikacyjną (por. Makara-Studzińska, 2012; Kozyra 2019).

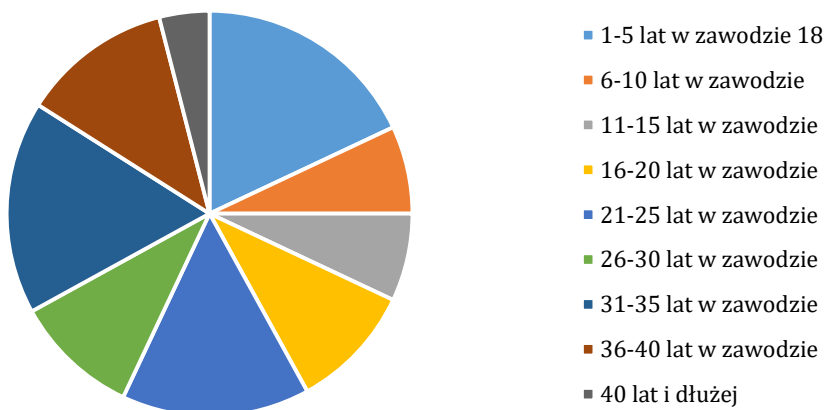
5. Wyniki badania ankietowego

Badanie zostało przeprowadzone dzięki pomocy Ogólnopolskiego Portalu Pielęgniarek i Położnych. Na stronie portalu na Facebooku udostępniono link do ankiety. Zgromadzono odpowiedzi od 132 respondentów. Ankieta obejmowała 5 pytań:

1. Od ilu lat pracuje Pani/Pan jako pielęgniarka/pielęgniarsz?
2. Czy na studiach/w liceum pielęgniarskim miał(a) Pan/Pani przedmiot dotyczący komunikacji z pacjentem?
3. Czy odczuwa Pani/Pan potrzebę kształcenia w zakresie skutecznej komunikacji z pacjentem?
4. Jakich problemów z porozumiewaniem się z pacjentami Pani/Pan doświadcza?
5. Czy doświadczył(a) Pan/Pani agresji słownej ze strony pacjenta? W jakich sytuacjach?

Wszystkie pytania miały formę otwartą i umożliwiały udzielenie dłuższej, opisowej odpowiedzi.

Struktura grupy respondentów analizowana pod kątem stażu pracy w zawodzie pielęgniarki lub pielęgniarsza przedstawia się następująco: osoby wykonujące pracę od roku do 5 lat: 18%, od 6 do 10 lat – 7%, 11–15 lat – 7%, 16–20 lat – 10%, 21–25 lat – 15%, 26–30 lat – 10%, 31–35 – 17%, 36–40 lat – 12%, 40 lat i dłużej – 4%.



Wykres 1
Staż pracy ankietowanych

Jak widać, ankietę wypełniły osoby zarówno dopiero wdrażające się do pracy, jak i doświadczone pielęgniarki o długoletnim stażu pracy.

Zdecydowana większość (66%) respondentów nie miała przedmiotu dotyczącego komunikacji z pacjentem (liceum pielęgniarstwa, studia). Istotne są dwa komentarze ankietowanych: *Była psychologia i socjologia, ale zajęcia w ogóle nie poruszyły tematu, jak komunikować się z pacjentem lub jego rodziną, Były takie zajęcia, ale bardzo teoretyczne. Powinny być scenki, praktyczne zajęcia w szpitalu* (zapis oryginalny).

Aż 67% respondentów odczuwa potrzebę kształcenia z zakresu komunikacji z pacjentem. Natomiast najczęściej wymieniane doświadczane problemy/bariery komunikacyjne to:

- brak zrozumienia poleceń;
- brak chęci zrozumienia;
- agresja słowna;
- bariera językowa (pacjent obcojęzyczny);
- niestosowanie się do poleceń;
- wybiórcze słuchanie;
- ignorowanie;
- zadawanie pytań podczas czynności wykonywanych przez pielęgniarkę przy innym pacjencie;
- zła interpretacja poleceń;
- niegrzeczny ton głosu, brak kultury;
- wydawanie rozkazów;
- splątanie, pacjent pobudzony;
- pacjent z zaburzeniami psychicznymi, demencja;
- obecność rurki intubacyjnej.

Ostatnią z wymienionych barier komunikacyjnych można przypisać chorobie, doświadczanym zaburzeniom bądź fizycznej niemożności artykulacji dźwięków (intubacja).

Pielęgniarki/pielęgniarze skarżą się na bardzo powszechną agresję słowną ze strony pacjentów. Jedynie 2% ankietowanych nie spotkało się z tym problemem. Respondenci podawali przykłady agresywnych reakcji pacjentów. W części przypadków agresja słowna była odpowiedzią na wykonywane czynności pielęgniarstwa, które zwykle są bolesne lub nieprzyjemne (zakładanie cewnika, zmiana pozycji ciała, wkłucie, zapinanie pasów, itp.). W ankietach zostały również wspomniane schorzenia lub stany pacjenta, podczas których chory wyrażał agresję słowną (delirium, pacjent geriatryczny, choroba psychiczna, osoby upojone alkoholem, po zażyciu dopalaczy i narkotyków). Inne wymieniane przykłady niewłaściwych zachowań werbalnych lub sytuacji powiązanych z agresją słowną: *Traktowanie pielęgniarek jak służące, Oczekiwanie, że coś będzie zrobione tu i teraz, Tak, wielokrotnie w sytuacji, gdy lekarz nie wywiązywał się z obietnic, w sytuacji, gdy*

lekarz spóźniał się do pracy, wielokrotnie w pracy w SOR, szczególnie podczas gdy pacjent oczekiwał w kolejce, W czasie szybkiej pracy przy pacjencie, bo musiałam już iść robić kolejną rzecz, Czas oczekiwania – liczy się tylko on, nie zwraca uwagi na innych, bardziej potrzebujących. Każdy jest człowiekiem i czasem też potrzebujemy chwili odpoczynku – atak pacjentów i rodziny, bo nic się nie robi. Pacjent w czasie diagnozy i postępowanie wyczekujące – znów nic się nie robi, a on „cierpi”. Popisywanie się przed rodziną. Próba zastraszenia, bo „ma tu znajomości”, Próba zdyscyplinowania pacjenta, częściej mężczyźni, brak poszanowania dla mnie jako kobiety i wykształconego, profesjonalnego personelu, np. co mi tu będzie... Jak mówi lekarz to słucha. Mówienie o pielęgniarkach jako dziewczynki to przygnębia, Kiedy trzeba było nosić maseczki, Nie potrafią zrozumieć, że przychodząc do lekarza, muszą okazać się dokumentem albo że w ogóle muszą zostać zarejestrowani, na zastrzyk bez zlecenia, z dziećmi bez książeczki zdrowia, nieubezpieczeni, Od matek na oddziale pediatrycznym (zapis oryginalny). W zacytowanych wypowiedziach można doszukać się przenoszenia winy/odpowiedzialności na personel pielęgniarski za zachowanie innych (lekarz), specyfikę systemu opieki medycznej (odległe terminy, brak możliwości poświęcenia dłuższego czasu pacjentowi, obowiązek noszenia maseczek podczas pandemii koronawirusa COVID-19, konieczność okazania dokumentów itp.). Część reakcji agresywnych z pewnością wynikała z obawy o swoje zdrowie lub bliskiego (czas oczekiwania w szpitalnym oddziale ratunkowym) i doznawanego cierpienia. Pielęgniarki skarżą się także na brak szacunku i brak dostrzegania ich profesjonalizmu i wykształcenia. Innymi poważnymi zgłaszanymi problemami doświadczanymi przez personel pielęgniarski jest niestosowanie się do poleceń i zła interpretacja poleceń.

6. Omówienie i próba interpretacji wyników badania

Większość ankietowanych (66%) w trakcie studiów lub nauki w szkole pielęgniarskiej nie uczestniczyła w zajęciach z zakresu komunikacji interpersonalnej. Biorąc pod uwagę staż pracy badanych, wiele osób faktycznie mogło kształcić się w czasie, kiedy programy nauczania policealnych szkół medycznych (także liceów pielęgniarskich) lub szkół wyższych nie uwzględniały zajęć z komunikacji lub były to zajęcia jedynie fakultatywne. Prawie taka sama liczba respondentów odczuwa potrzebę doskonalenia swoich umiejętności w tym obszarze (67%). Jak można łatwo zauważyć, istnieje zbieżność między tymi wskaźnikami procentowymi. Co znamienne, opisywane bariery komunikacyjne i zachowania pacjentów odbierane przez pielęgniarki i pielęgniarzy za problematyczne w połączeniu z brakiem odpowiedniego przygotowania mogą stanowić poważny problem. W konsekwen-

cji, w odpowiedzi na potrzeby doskonalenia się kadry pielęgniarskiej podmioty zatrudniające pielęgniarki powinny umożliwiać uczestniczenie w kursach i warsztatach z zakresu medycznej komunikacji interpersonalnej lub te formy kształcenia organizować. Takie inicjatywy z pewnością przyczyniłyby się do podnoszenia jakości świadczonych usług medycznych.

Prawie wszystkie ankietowane osoby doświadczyły agresji słownej ze strony pacjenta. Jest to bardzo niepokojące zjawisko. Z jednej strony negatywne reakcje pacjentów przybierające formę agresji werbalnej poważnie zakłócają komunikację, z drugiej zaś – negatywnie wpływają na dobrostan pielęgniarek/pielęgniarzy. W wielu przypadkach opisywane zachowania czy komentarze pacjentów wynikają z ich stanu psychicznego lub choroby (demencji, upojenia alkoholowego, stanu po zażyciu środków psychoaktywnych itp.). W takich sytuacjach agresja słowna może w łatwy sposób przerodzić się w agresję fizyczną. Jest to powód, dla którego pielęgniarki bezwzględnie powinny znać zasady postępowania z pacjentem agresywnym.

Inne opisywane przypadki negatywnych reakcji werbalnych można powiązać z mocnymi przeżyciami emocjonalnymi towarzyszącymi chorobie i terapii, obawom i lękom o własne zdrowie i życie lub osoby bliskiej. Jak wyjaśnia Monika Talarowska (2022: 98):

Naturalną, bezpośrednią reakcją emocjonalną w takiej sytuacji jest odczuwanie lęku, złości, poczucia bezradności [...] a znaczna część zachowań przemocowych jest powiązana z nieprawidłowościami w funkcjonowaniu systemu opieki zdrowotnej i jego organizacją, a nie z konkretnym działaniem czy jego brakiem ze strony lekarza/pielęgniarki. Niestety to właśnie lekarze w takich przypadkach stają się obiektem wyładowania frustracji czy też okazania niezadowolenia przez pacjenta.

Dodatkowo, jak pisze Anna Ratajska (2019: 7),

Wcześniejsze negatywne doświadczenia pacjenta w kontaktach z pracownikami opieki zdrowotnej mogą powodować negatywne nastawienie pacjenta do następnych kontaktów. W kolejną relację tego typu pacjent wchodzi wówczas z lękiem, który może być wyrażony wprost lub pośrednio. Niewyrażane wprost niepokoje i lęki mogą być „maskowane” poprzez okazywanie negatywnych emocji, zadawanie pytań w nieuprzejmy sposób, co z kolei może być odbierane przez lekarza jak konfrontacja lub atak na niego.

Z wypowiedzi ankietowanych wynika również, że czują się oni niedocenieni, narzekają na brak szacunku ze strony pacjentów (zwłaszcza kobiety pielęgniarki), a ich kompetencje są podważane. Zgodnie z danymi Naczelnej Izby Pielęgniarek i Położnych w Polsce jest 236 tys. pielęgniarek i jedynie 5 tys. pielęgniarzy. Ten sfeminizowany zawód może być traktowany przez pacjentów stereotypowo – kobieta słabsza fizycznie od mężczyzny staje się łatwiejszym obiektem ataku. Dodatkowo polskie społeczeństwo prawdopodobnie nie jest świadome poziomu wymaganego wykształcenia pielęgniarek. Obecnie, by wykonywać pracę pielęgniarki, zgodnie z zarządzeniem Mi-

nistra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r., należy ukończyć przynajmniej studia pierwszego stopnia (6 semestrów, 4720 godzin zajęć). Natomiast wiele osób nadal postrzega pielęgniarkę jako osobę wykonującą podstawowe zabiegi medyczne i pielęgnacyjne. Stąd może wynikać brak należytego szacunku. Jedna z ankietowanych osób opisała sytuację, kiedy jest obwiniana za niewłaściwe zachowanie innego pracownika – lekarza. Pacjent nie wyraża swojego niezadowolenia wobec sprawcy problemu z powodu odczuwanego szacunku wobec lekarza – autorytetu, osoby, od której niejako zależy, ale przenosi swoje odczucia na pielęgniarkę, której nie traktuje tak poważnie.

Co znamienne, pacjenci przenosili też swoje negatywne odczucia wobec systemu opieki zdrowia (terminów, czasu oczekiwania na wizytę, obowiązku noszenia maseczek) na pielęgniarki, które nie mają wpływu na odgórne ustalenia. Do pewnego stopnia takie postawy wynikają z braku świadomości społecznej – pacjenci nie znają specyfiki funkcjonowania podmiotów leczniczych i całego systemu opieki zdrowotnej. Odprowadzają podatki i oczekują szybkiego, skutecznego leczenia. Rzeczywistość odbiega jednak często od oczekiwań. Zgodnie z danymi zawartymi w raporcie Komisji Europejskiej *State of Health in the EU: Companion Report 2021* liczba czynnych zawodowo lekarzy na każdy tysiąc populacji wynosi w Polsce 2,4, a liczba pielęgniarek – niecałe 6. Średnia dla Unii Europejskiej to odpowiednio: 3,9 oraz 8,4. Wydłużony czas oczekiwania na pomoc medyczną, który tak często irytuje pacjentów, można łączyć z funkcjonowaniem i strukturą systemu opieki zdrowotnej i niedoborami kadrowymi.

Innymi często zgłaszanymi przez respondentów barierami komunikacyjnymi są: niezrozumienie poleceń, zła interpretacja poleceń oraz ignorowanie wskazówek personelu pielęgniarskiego. Problemowi nieprawidłowego rozumienia polecenia lub złej interpretacji treści przekazu można zaradzić poprzez stosowanie parafraz i pytań sprawdzających poziom zrozumienia. Są to techniki komunikacyjne, których można się nauczyć i należy je stosować. Pacjenci ignorują polecenia personelu medycznego z wielu powodów. Może być to brak zaufania, dana osoba nie jest postrzegana przez pacjenta jako autorytet, stan emocjonalny, negatywne nastawienie do procesu leczenia, brak wiary w powodzenie terapii, brak poczucia sprawstwa (pacjent chciałby mieć wpływ na przebieg leczenia), itp. Bożena Gulla, Bernadetta Izydorzycyk i Rafał Kubiak (2019: 40) wspominają o tak zwanych pełnych nieufności schematach myślowych wpływających na decyzje pacjenta:

Rozwijanie w myśleniu chorego tzw. pełnych nieufności schematów myślowych („ludziom nie należy ufać”, „świat jest niebezpieczny”, „lekarz może się mylić”) oraz wynikającego z nich podejrzanego, niejednokrotnie wrogiego, emocjonalnego nastawienia do otoczenia może stymulować do czujnej obserwacji działań personelu medycznego, prób kontrolowania tych działań przez chorego (za pośrednictwem pytań, niekiedy przez oszukiwanie personelu i samodzielne decydowanie o tym, czy po-

dane leki zostaną przyjęte, ew. przyjmowanie leków dodatkowych, niezleconych, lub przez eskalację objawów, by wyrzucić pożądany wpływ na personel). Emocjonalne doświadczanie nadmiernej nieufności znajduje odzwierciedlenie w tzw. błędach myślowych pacjenta („nie mogę im zaufać”, „nie wiedzą wszystkiego o mnie”, „to mi może zrobić krzywdę”, „nie zadbają o mnie należycie”, „tylko ja znam tak naprawdę swój organizm”).

Budowanie pozytywnej atmosfery, wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa, unikanie przekazu o wydzźwięku imperatywnym, omawianie podejmowanych przez pielęgniarkę działań opiekuńczych (aspekty wspomnianego wcześniej modelu skoncentrowanego na pacjencie) może, do pewnego stopnia chociaż, zniwelować problem ignorowania/niestosowania się do poleceń. Musimy jednak pamiętać, że liczba pielęgniarek pracujących w polskim systemie opieki zdrowotnej jest nieadekwatna do potrzeb pacjentów. By w pełni skupić się na pacjencie jako jednostce, trzeba dysponować odpowiednią ilością czasu, a to może być niemożliwe ze względu na realia pracy personelu medycznego.

Co warto zauważyć, na żadnym poziomie polskiego systemu edukacyjnego nie wprowadzono przedmiotu z podstaw psychologii lub komunikacji interpersonalnej (takie przedmioty są obecne jedynie w programach niektórych kierunków studiów ze względu na ich specyfikę). Posiadanie kompetencji czy sprawności komunikacyjnych traktuje się jako oczywisty atrybut człowieka znającego język ojczysty. Jedna z respondentek – na przykład – stwierdziła, że także pacjenci powinni być uczeni, jak się zachowywać i reagować.

7. Wnioski

Skuteczność przekazu w trakcie aktu komunikacyjnego pielęgniarka–pacjent może decydować o przebiegu leczenia. Bariery zakłócające komunikację w tym przypadku mogą doprowadzić do popełnienia błędu lub zachwiania równowagi emocjonalnej zarówno pacjenta, jak i pielęgniarki. Z przeprowadzonego badania wynika, że zdecydowana większość ankietowanych pielęgniarek i pielęgniarzy nie odbyła szkolenia z zakresu komunikacji z pacjentem i odczuwa potrzebę kształcenia w tym obszarze. Ankietowani zgłaszali bardzo poważny problem – praktycznie wszyscy doświadczali agresji werbalnej ze strony pacjenta. Doświadczenie zawodowe (staż) nie miało w tym przypadku znaczenia. Inny istotny problem stanowi ignorowanie poleceń lub zła interpretacja komunikatu. Biorąc pod uwagę tak istotną barierę komunikacyjną i potrzeby edukacyjne pielęgniarek należy zastanowić się nad powszechnym systemem ustawicznego doskonalenia personelu medycznego. Można nawet dojść do odważnego wniosku, iż wszyscy w edukacji szkolnej powinniśmy być edukowani, jak skutecznie komunikować się w różnych sytuacjach społecznych.

Bibliografia

- Doroszewski, J. (2014). *Komunikacja pacjenta z lekarzem – literatura, stanowiska, problemy*. W: J. Doroszewski, M. Kulus, A. Markowski (red.), *Językowe, psychologiczne i etyczne aspekty komunikacji lekarza z pacjentem* (s. 13–22). Warszawa: Wolters Kluwer SA.
- Gordon, T. (1999). *Pacjent jako partner*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Gulla, B., Izydorczyk, B., Kubiak, R. (2019). *Godność i intymność pacjenta. Aspekty psychologiczne i prawne*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Kozyra, B. (2019). *Komunikacja bez barier. Jak rozumieć i być rozumianym*. Warszawa: MT Biznes.
- Makara-Studzińska, M. (2012). *Komunikacja z pacjentem*. Lublin: Wydawnictwo CZELJ.
- Mead, N., Bower, P. (2000). Patient-centredness: A conceptual framework and review of the empirical literature. *Social Science and Medicine*, 51(7), 1087–1110.
- Ratajska, A. (2019). *Trudny pacjent – zasady postępowania i komunikowania się. Wybrane zagadnienia dla medyków*. Warszawa: PZWL.
- Sillamy, N. (1994). *Słownik psychologii*. Poznań: Wydawnictwo Książnica.
- Szewczuk, W. (1979). *Słownik psychologiczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szymańska-Świątnicka, E., Pietrusińska, J. (2012). *Jak rozmawiać z pacjentem diabetologicznym. Informacje dla pielęgniarki*. Warszawa: Polska Federacja Edukacji w Diabetologii.
- Talarowska, M. (2022). Postępowanie z pacjentem agresywnym i pobudzo-nym. *Medycyna po Dyplomie*, 32(9), 96–99.

Cytowane dokumenty

State of Health in the EU: Companion Report 2021, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022.

Netografia

<https://pacjent.gov.pl/> (dostęp: 19.06.23).



<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2023.19.04>

Received: 17.06.2023

Accepted: 21.09.2023

ALLA HOVORUN

<https://orcid.org/0000-0002-5392-9003>

(Kharkiv state academy of design and arts, Kharkiv)

e-mail: hovorunalla@gmail.com

OLENA PETUKHOVA

<https://orcid.org/0000-003-23-68-3177>

(Kharkiv state academy of design and arts, Kharkiv)

e-mail: eip019680@gmail.com

HANNA KUZNETSOVA

<https://orcid.org/0000-0002-8390-5440>

(Kharkiv National University of Radio Electronics, Kharkiv)

e-mail: ann.kuznetsova10@gmail.com

SPECIFIC COMMUNICATION MEANS IN DEVELOPING STUDENTS' EMPATHY IN HIGHER ART EDUCATION

How to cite [jak cytować]: Hovorun, A., Petukhova, O., Kuznetsova, H. (2023). Specific Communication Means in Developing Students' Empathy in Higher Art Education. *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 19, 63–79.

Szczególne środki komunikacji w rozwoju empatii studentów kierunków artystycznych w szkolnictwie wyższym

Abstrakt

Niniejsze badanie koncentruje się na rozwoju empatii jako istotnego elementu kształcenia zawodowego na poziomie szkolnictwa wyższego na kierunkach artystycznych. Jego celem jest zbadanie istoty empatii w myśleniu przyszłych specjalistów i podkreślenie technik komunikacyjnych rozwijających empatię u studentów kierunków artystycznych. Badanie podkreśla znaczenie zdolności empatycznych w działalności zawodowej projektantów i sugeruje włączenie empatii do metod nauczania. Wyniki tego badania uzasadniają konieczność rozwijania umiejętności empatycznych studentów w procesie kształcenia. Sugeruje się rozwój środków komunikacji empatycznej i wdrożenie ich do całości kształtu procesu nauczania na kierunkach artystycznych.

Słowa kluczowe: środki komunikacji, empatia, kształcenie zawodowe, edukacja artystyczna, umiejętności miękkie.

Abstract

This research focuses on the development of empathy as a crucial component of professional training in higher art education. It aims to explore the essence of empathy in the thinking of future specialists and highlight communication techniques for developing empathy in art students. The study emphasizes the importance of empathetic skills in the professional activity of designers and suggests integrating empathy into teaching methods.

Findings of this study justified the necessity of developing students' empathetic skills during the studying process. Possible communication means of empathy development and implementation into professional training of art students as a whole are suggested.

Keywords: communication means, empathy, professional training, art education, soft skills.

1. Introduction

Nowadays Ukraine is experiencing significant social and economic changes that necessitate significant reformation of the activities of all social institutions. As the National Doctrine of the Development of Education in Ukraine in the XXI Century (2002) states, one of the priority tasks is defined as “the comprehensive development, harmony and integrity of the individual, the development of his abilities and talents, enriching the intellectual potential of the people, their spirituality and culture on this basis”. According to this task special attention is paid to the training of specialists in art higher educational establishments. One of the components of professional training the students of art educational establishments is empathy, that is the ability to look at the world through the eyes of other people, to understand their needs, desires, and tasks facing them.

The presence of empathy is one of the most important qualities for a specialist that in a substantial way guarantees the success of professional activity. When a specialist is not able to show empathy for his client, he or she will not be able to understand the full depth of the task and to find the appropriate approach to solving the problem. Therefore, it is important to develop students' empathy and to teach them to practice the key components of empathy in order to better understand and interact with people in their life.

A review of the scientific literature shows that in psychological researches the problem of empathy is divided into two main areas – cognitive and emotional. Empathy is seen as a way of understanding another person, as well as “mental communication” or intellectual reconstruction of the inner world of another person as a purely intellectual process (Cooke et al., 2018), (Decety, J & Cowell, JM., 2014).

Empathy is also defined as understanding the inner life of another person, as a kind of sensory cognition. Within this direction there is a tendency that considers empathy as an intuitive knowledge of the emotional state of another person (Carr et al., 2003). Empathy is considered as an affective phenomenon, the essence of which is to penetrate into the affective orientations of another person, to empathise with the experience of this person, the ability to join his emotional life, to share his emotional state (Aderman; Berkowitz, 1970).

The scholars distinguish not only the cognitive and emotional, but also the behavioral component of empathic interaction (Doktorová et al., 2020). They claim that there is a significant link between empathy and life satisfaction in a positive way. Some psychologists consider empathic experiences as a motive for altruistic behavior (Fry & Runyan, 2018).

Our review of the publications by the Ukrainian scholars (Kairis O., Fenina, O., Obozov M., Zhuravlova L. and others) confirms the diversity in the definitions of its essence, mechanisms, functions, the role of empathy in the moral development of the individual, prosocial behavior, altruism, and so on. Understanding the phenomenon of empathy in modern scientific works is characterized by a variety of interpretations.

Empathy development is one of the most vital scientific problems. It should be emphasised that a considerable number of empirical researches have been directed to the study of students' empathy development. And many research works are devoted to empathy development in foreign languages teaching. According to Stevick, (1980) 'success in the language classroom depends less on materials, techniques or linguistic analysis, and more on what goes on inside and between the people in the classroom...the most important aspect is the presence or absence of harmony: it is the parts working with, or against, one another.'

As Brown (2000) stated, language is one of the primary means of empathising, and communication requires a sophisticated degree of empathy. 'In order to communicate effectively, a learner needs to be able to understand the other person's affective and cognitive states.'

In higher art education, there are several specific communication means that can be used to develop students' empathy.

1. **Artistic expression:** Artistic expression is a powerful communication tool that allows individuals to express their emotions, thoughts, and perspectives in a creative manner. By engaging in artistic expression, students can develop a deeper understanding of their own emotions and experiences, as well as those of others. This can help them develop empathy and a greater sense of connection with others.
2. **Reflection:** Reflection is a critical component of empathy development. By reflecting on their own experiences, students can gain a deeper understanding of their emotions and how they impact their interactions

with others. This can help them develop greater empathy and understanding of others' experiences.

3. **Active listening:** Active listening involves paying close attention to what someone is saying, and responding thoughtfully and empathetically. Students can develop this skill by practicing active listening in class discussions, critiques, and other interactions with their peers.
4. **Collaborative projects:** Collaborative projects provide opportunities for students to work together and develop empathy by understanding different perspectives, working through conflicts, and learning to appreciate and value diverse contributions.
5. **Storytelling:** Storytelling is a powerful way to communicate and connect with others. By sharing personal stories or stories from other cultures, students can develop empathy by learning about different experiences and seeing the world from different perspectives.

Overall, these specific communication means can help students develop empathy in higher art education by providing opportunities for personal reflection, active listening, collaboration, and learning about different perspectives and experiences.

Hadfield J. (1992) claimed that a positive group atmosphere has a beneficial effect on the morale, motivation, and self-image of its members. Therefore, it significantly affects students' learning by developing in them a positive attitude to the language being learned, to the learning process, and to themselves as learners. Members of a group are more likely to have a sympathetic and harmonious relationship if they make an attempt to understand each other's feelings and points of views.

Consequently, we can conclude that the differentiation of empathy as a process is dictated by the three components prevailing in it: cognitive, emotional and behavioral. For example, the advantage of the cognitive component in understanding and reflecting the state of another person is characteristic of an adequate understanding of another person. The essence of the emotional component in empathy indicates the emotional response of a person to the experience of another one. In active empathy the subject does not only understand the emotional state of another person, but it is also able to actively support it. Thus, empathy is one of the regulators of human relationships. Empathic states of compassion become a property of the individual. That is, empathy is seen as a property that manifests itself in understanding the inner world of another person and the ability to be emotionally involved in his life.

When empathic person's experiences (compassion, empathy, pity) are realized in the forms of the helping behavior, it becomes an especially valuable state. In this case, empathy has a special socio-practical significance for the moral improvement of personality, as well as the optimization of relationships, and it is developed in activities and communication.

The study attempts to define the concept of implementation of students' empathy development as an integral part of professional training of art higher educational establishments in Ukraine. The questions addressed in the research are: 1. What is the role of empathy as a component of professional training in higher art education? 2. What specific communication means can be used for developing empathy in students?

In the context of our study, particular interest is expressed in terms of cognitive aspects of empathy. Empathy as the ability to truly understand another person is the basis of humanistic personality, ability to act altruistically; it helps to express care and trust, support and assistance.

2. Methodology

2.1. Participants

The study is aimed to identify and theoretically interpret the characteristics of students' empathy, to determine some ways to optimize the development of the first and most important component of design thinking in art students, namely, empathy, in modern higher education. Empathic testing was used for the research. The decision to conduct the experiment in this way was based on the analysis of methods and tools relevant to our problem.

In the process of studying students' empathy development we investigated the level of students' empathic abilities according to the method of Kazan psychologist I. Yusupov (1995). The study involved 30 students, masters (2nd year) of the Kharkiv State Academy of Design and Arts. The study took two months. The experimental methods were applied once a week in the English language classes and in the classes of the Theoretical and methodological foundations of art school pedagogy discipline.

2.2. Measuring instruments

During our experimental work we used special forms with instructions and questions according to the method of I. Yusupov that assesses the development of student's empathy. On this basis the level of empathy "before" and "after" the exercises and techniques for the development of emotional intelligence was measured.

Students had to answer 36 questions using 6 options: "I don't know" (0); "never or no" (1); "sometimes" (2); "often" (3); "almost always" (4); "always or yes" (5).

We started processing the results by determining the openness and reliability of the data. To do this, we counted how many answers of a certain type are given to the following statement numbers of the questionnaire: "I don't know": 3, 9, 11, 13, 28, 36; "always or yes": 11, 13, 15, 27.

After that we summarized the results of individual calculations. If the total was 5 or more, the result of the study was considered unreliable; with an amount equal to 4 the result was considered doubtful; if the amount did not exceed 3, the result of the study could be considered reliable.

In our case none of the subjects scored more than 3 points on the reliability scale which indicates that all students answered openly the test (see Table 2.1).

Next, it was necessary to identify the level of students' empathy summing up all the points assigned to the answers and also to compare the received results with a scale of development of empathic tendencies. According to the number of points scored the level of empathy was determined as follows.

If a student scored from 82 to 90 points, that meant he had a very high level of empathy. At this level in communication a person subtly reacts to the mood of the interlocutor who has not said a word yet. It is difficult for him because others use him as a lightning rod throwing his emotional state at somebody else. Adults and children willingly entrust him with their secrets and seek his advice. A person often feels guilty and afraid to bother people not only with words, but also with his glance. Anxiety for family and friends does not leave him. At the same time he is very vulnerable. A person may suffer when he sees a crippled animal or finds a shelter for himself after the accidental cold greeting of his boss. When he is upset, he needs emotional support from others.

By scoring from 63 to 81 points, a student was considered as a person with a high level of empathy. Such a personality is sensitive to the shortcomings and problems of others, in addition to being generous and prone to forgive people around. He can feel someone's genuine interest and appreciate people's sincerity. He is sociable, thus he quickly establishes contacts with others and finds common ground. Such a person tries to avoid conflicts and finds compromise solutions. When evaluating events, he trusts his feelings and intuition more than analytical conclusions. Teamwork is more preferable for him than working alone. A person constantly needs social approval of his actions. Despite all these qualities, he is not always accurate in painstaking work. It doesn't take much efforts to get him off-balance.

The normal level of student's empathy comprised points ranging from 37 to 62. It was typical of the vast majority of students. Such students are not devoid of emotional manifestations, but for the most part they are under self-control. In communication they are attentive trying to understand beyond what is said in words, but due to the excessive influence of the interlocutor's feelings they can lose patience. They try not to express their point of view without being sure that it will be accepted. When reading works of art and watching movies, such people often follow the action than the experiences of the characters. They have difficulty in predicting the development of relations between people, so it happens that their actions can be unexpected for others.

When a student scored from 12 to 36 points, that meant he had a low level of empathy. Such a person usually has difficulty in making contact with people, he feels uncomfortable in a large company. Emotional manifestations in the actions of others sometimes seem incomprehensible and meaningless. He prefers individual hobbies to specific things, rather than working with people. Precise formulations and rational decisions prevail when dealing with people. He or she probably has few friends who are most often valued for business qualities and a clear mind rather than for sensitivity.

The low level of student's empathy comprised points 11 or less. Empathic tendencies of an individual are not developed. It is difficult for him to be the first to start a conversation. Contacts with children and people much older than him are especially difficult. In many situations he has misunderstanding with others. In most activities he is too focused on himself. He can be very productive in individual work but in interaction with others he does not always look his best. He painfully accepts criticism to his address, although he may not react violently to it.

3. Results

3.1. The role of empathy as a component of professional training in higher art education

The first question of the research was: 1. What is the role of empathy as a component of professional training in higher art education? Empathy as a special kind of understanding of another person is an important tool and factor in the effective interaction of the practitioner with different categories of clients. It ensures adequate perception and understanding of other people's problems, facilitates emotional feedback and constructive building of interrelations, and determines the balance of professional relationships. It is the cognitive aspects of empathy, in our opinion, that determine the formation of professional empathy, which is a component of professional training of future professionals in the art and design sphere. As the first stage of design thinking is empathy, it can be a powerful way of teaching students to solve another person's problems by providing creative and innovative solutions that relate to his needs. Professional empathy ensures the ability to establish constructive relations in professional interaction and the ability to manage the emotional intensity of business situations. The work in the field of art whether you are an artist or designer, especially the latter one, belongs to the socionomic professions which are dominated by situations of constituent interpersonal business communication that can evoke emotional tension and the cognitive complexity of social interaction.

Besides, inclusive education started to develop in Ukraine in recent years. In particular, only in January of 2020 the Concept of Inclusive Art Education was adopted. It implies that successful organisation of inclusive education in art schools and colleges is not possible without adequate training of teachers to work with students with special needs. Today prospective teachers in art schools and colleges do not acquire the competences needed to work with students with special educational needs (SEN), while teachers who want to acquire the necessary knowledge, guidance and assistance improve their skills mainly through self-study. Moreover, in the learning process it is necessary to take into account the peculiarities of mental, physical and psychological development of pupils. Therefore, it is important to provide flexibility of educational programs and forms of organization of the educational process. The necessary prerequisite for the successful implementation of inclusion in art schools and colleges is appropriate educational and methodological support.

This requires art specialists to have profound professional knowledge, formed lifelong skills and personal skills to help other people in solving the problems and difficulties of their lives. Standards and professional ethics in this sphere define professional intellectual and personal qualities for this professional group. The student's age is a sensitive time for development and formation of professionally significant intellectual and personal qualities, the development of basic competences, social and professional competences, etc.

3.2. The communicative techniques useful for developing empathy in students

In order to develop empathy skills towards their future clients the students need to act. They need to observe others, try to learn how to read their behavior, understand subtle indications, both verbal and non-verbal expressions, etc. We suggest that special exercises will help the students get a deeper and more meaningful empathic experience.

Among the exercises performed during the experimental study to develop empathy there were exercises where each student talked about their failures and successes during the week (including professional). Then we all discussed the information together. We also conducted role exercises in which students played the roles of customers and designers, and with the help of empathy they tried to solve the problems of a design project.

Here are some English phrases that can foster developing empathy:

1. "I can understand how you feel."
2. "That must be really tough for you."
3. "I'm sorry you're going through this."
4. "What can I do to help?"

5. "I'm here for you."
6. "I can see how much this means to you."
7. "Tell me more about how you're feeling."
8. "I'm listening."
9. "Is there anything you'd like to share?"
10. "Thank you for trusting me with your feelings."

We processed and interpreted the test results which gave us the following data on students' emotional intelligence.

Table 1
Test results according to the method of I.M. Yusupov

№ i/o	Scale of empathic tendencies	Level of empathy	Reliability	№ i/o	Scale of empathic tendencies	Level of empathy	Reliability
1	58	normal	2	16	41	normal	0
2	61	normal	0	17	44	normal	1
3	58	normal	0	18	36	low	0
4	68	high	2	19	30	low	0
5	55	normal	2	20	49	normal	1
6	37	normal	0	21	55	normal	0
7	61	normal	1	22	43	normal	0
8	53	normal	3	23	41	normal	0
9	36	low	1	24	49	normal	0
10	60	normal	3	25	56	normal	2
11	44	normal	2	26	51	normal	0
12	50	normal	0	27	47	normal	1
13	39	normal	2	28	36	low	1
14	47	normal	0	29	51	normal	2
15	33	low	0	30	54	normal	0

According to the data obtained, we identified the predominant levels of empathy: 80% with a normal level, 3% with a high level, 17% with a low level.

Also, based on the fact that none of the subjects gave answers that would indicate a very high level and a very low level of empathy, they were not taken into account in the chart.

After testing to determine the level of students' empathy we began to work on the practical development of students' empathy of in the experimental group using special exercises and techniques.

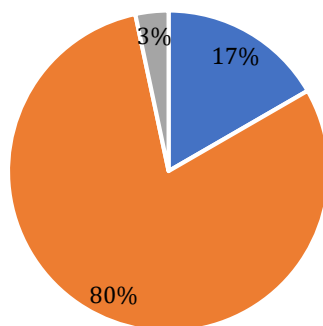


Diagram 1

The levels of students' empathy before performing exercises and techniques (80% with a normal level, 3% with a high level, 17% with a low level)

On the first day we started with the concepts of emotions focusing on what emotions are distinguished and how they are felt. The subjects were shown several images with basic emotions to verbally describe the expressive features of the six emotional states: joy, surprise, disgust, anger, fear, and suffering. After that each student focused on recognizing the emotional states of people in the photos, and then in turn they described the state of people. Then we had a joint discussion. Participants noted common symptoms and corrected negative symptoms.

Verbal means are essential in empathy development in higher art education because they allow students to express their emotions, thoughts, and insights about the art they are studying or creating. In order to develop empathy for an artwork, students need to be able to analyze, interpret, and evaluate the work, and then communicate their understanding to others.

Some of the verbal means that can be used to develop empathy in higher art education are:

1. **Discussions:** Group or class discussions can be used to explore and share different perspectives on an artwork. Students can reflect on the emotions, ideas, and messages conveyed by the work, and how it relates to their own experiences.
2. **Critiques:** Peer or instructor critiques provide an opportunity for students to give and receive constructive feedback on their own artwork and that of others. This helps to develop empathy by encouraging students to consider different viewpoints and understand the intentions behind the work.
3. **Writing:** Reflection papers, artist statements, and other written assignments allow students to express their thoughts and emotions about an artwork in a more structured way. This helps to develop empathy by encouraging students to articulate their ideas and feelings in a clear and thoughtful manner.

4. Presentations: Oral presentations can help students develop empathy by requiring them to research and present information about an artwork to their peers. This helps to deepen their understanding of the work, and allows them to share their insights and perspectives with others.

Overall, verbal means are essential in fostering empathy development in higher art education as they provide students with tools to analyze and interpret art, communicate their thoughts and feelings effectively, and engage in meaningful discussions with others.

The next step was the exercise where the subjects stood in a circle and each participant in turn nonverbally showed what he was feeling at that moment. And everyone else repeated these movements 2 or 3 times after him. Too many students showed shyness and very few students demonstrated joy. However, at the end of the class almost everyone picked up a happy emotion. So, starting with general concepts and the exercises to be less embarrassing, we gradually moved on to the exercises for the development of empathy. Several of them are described in the Discussion section.

Table 2
The results of retesting according to the method of I. Yusupov

№ i/o	Scale of empathic tendencies	Level of empathy	Reliability	№ i/o	Scale of empathic tendencies	Level of empathy	Reliability
1	60	normal	3	16	45	normal	1
2	70	high	1	17	65	high	2
3	54	normal	0	18	51	normal	0
4	76	high	2	19	38	normal	0
5	75	high	3	20	64	high	1
6	40	normal	0	21	57	normal	1
7	63	high	0	22	56	normal	0
8	64	high	1	23	45	normal	0
9	41	normal	0	24	66	high	2
10	69	high	3	25	65	high	2
11	46	normal	0	26	64	high	2
12	63	high	0	27	53	normal	1
13	42	normal	0	28	60	normal	1
14	54	normal	0	29	51	normal	2
15	41	normal	0	30	61	normal	0

After conducting all the planned meetings with the students of the study group and completing the exercises for the development of empathy, we again conducted a survey according to I. Yusupov's method which gave us the following results (see Table 2).

According to the data obtained, we again determined the prevailing levels of empathy: (60% with a normal level, 40% with a high level, 0% with a low level).

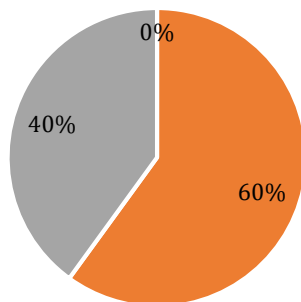


Diagram 2

The levels of students' empathy after performing exercises and techniques (60% with a normal level, 40% with a high level, 0% with a low level)

The results showed the development of students' empathy. The low level of empathy completely disappeared that indicates the success of the study. The comparison of the development of empathic tendencies before and after exercise showed that 96.67%, i.e. 29 students became more empathetic.

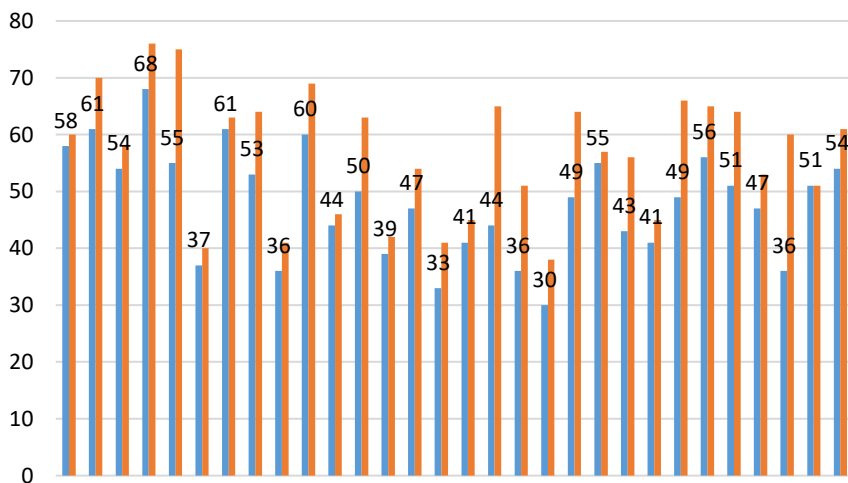


Diagram 3

Comparison of empathic tendencies before and after performing exercises and techniques for empathy development

4. Discussion

The results of the research support the idea of empathy development as a significant and necessary component of professional training of art students. The research emphasizes the necessity of developing students' empathetic skills during the studying process. According to I. Yusupov's method of testing, the research shows the raising level of students' empathy due to the use of special techniques and exercises for developing empathy.

At the beginning of the experiment, the students' empathy levels were as follows: 80% of the normal level, 17% of the low level and 3% of the high level. Then, in the course of the research, after a number of exercises and techniques aimed at developing students' empathy, empathic abilities were tested. There were 60% of the normal level, 40% of the high level, and there was no one with the low level. The results obtained indicated that the students' empathy towards those involved in the experiment increased.

Circle of emotions exercise

The aim: to learn to immerse yourself in a state as needed

Description: Group members are divided into pairs standing in a circle. On the coach's command everyone needs to immerse themselves in one or another emotional state, emotion or feeling. The coach can suddenly stop all participants in the poses in which they are. You can select one pair, then others observe them. Pairs can be changed to cover more participants and emotions.

The trainer may offer to convey nonverbally the experiences of such dangerous situations, emotions and feelings as: a friend did not call and did not come to the party; an unexpected surprise, a gift; pride in yourself; arrogance; suspicion; hostility; anger; love; joy; image.

After the exercise it is advisable to have a general discussion. It is possible to make generalizations about how these or those feelings are expressed.

Understanding story technique

The aim: to teach to understand another person's story.

Description:

1. Ask your close friend to think (or write down) about someone he or she is afraid of or does not want to communicate with for any reason.
2. Ask this person to think about why the person they don't like behaves in this way and write down the reasons.
3. Ask him to share his emotions about the feelings of an unpleasant person now.

Example:

- I don't want to be friends with John because he rarely talks to me.

- I realized that John was an unhappy and lonely man. And that his mother is unable to pay for the apartment.
- Now that I understand that this may be true, I want to be friends with him, because his silence and gloom are not about his attitude towards me but about his feelings caused by domestic problems.

Technique outcomes:

- Did your thoughts about a person you feared or did not want to deal with change after this exercise?
- Think about how understanding the story of a person's life affects your perception.

Rearrangement of roles technique

The aim: to imagine yourself playing the role of another person.

Description: Empathy is manifested when you imagine yourself in the role of another person. Remember all your acquaintances and relatives, make a list of these people. Then take turns trying to immerse yourself in these roles.

Answer the questions: What is your name? What is your age? What are your favorite books? Where did you go on vacation? What do you like the most? What upsets you the most? What excites you? What is something that makes you feel nostalgic? What are you afraid of? What or whom do you most often hope for?

The point of the exercise is to stop thinking about your problems and think about what the other person is feeling and why. You can make your own list or embark on an imaginary journey.

Technique outcomes:

- Ask the person if your guesses about him are correct. What are you right about and what are you wrong about?
- How do you feel about the role of different people?

Clients and a designer technique

The aim: to learn to empathize with your client

Description: one of the participants acts as a customer (who has a specific design order) and the other as a designer. The task for a client is to honestly answer a designer's questions. The task for a designer is to pass through the feelings of a client, through the question of this design project and its role in the life of a client and theoretically work out the best solution to the request of a client to please him.

Technique outcomes:

- What was the difficulty at the beginning of the conversation?
- What was the most difficult part of this exercise?

- Did you manage to feel your client?
 - When exactly did you realize that you were on the right target?
 - What questions helped you feel like a customer?
 - How do you feel after the exercise?
- It is better to repeat the exercise changing the roles of the participants.

5. Conclusion

Analysis of the characteristics of empathy by representatives of pedagogical science allows us to conclude that, on the one hand, they all unanimously attribute the factors of direct influence on the formation of personality empathy features of education, individual communication, shade of interpersonal relationships. On the other hand, different scholars give an individual vision and understanding of this concept, in particular understanding of the emotional state of another person which causes the expression of their understanding of these feelings; penetration into the experience of another person and comprehension of his emotional state; it is a phenomenon of the psyche that is not related to a certain level of consciousness; understanding the emotional state of another one; comprehension of another person's emotional state in the form of compassion, empathy, desire and ability to put oneself in the place of another; the ability to understand and feel the state of another person, the ability to express this understanding.

We consider empathy as an important factor in the moral development of the individual and as an effective means of revealing and assimilating the inner nature of moral relations. Empathy can be also viewed as one of the means of limiting a person's aggression and one of the regulators of human relations. So, finally, empathy should be a necessary component for the development of personality, its emotional maturity, interpersonal understanding and collaboration.

A look at the empathy of future professionals as a professionally important quality makes it possible to optimize the educational process in art universities and develop new learning technologies.

Verbal means are a key aspect in developing students' empathy because communication is essential for understanding and connecting with others. By using verbal means, such as discussion, reflection, and active listening, students are able to articulate their own thoughts and feelings, while also gaining insights into the perspectives and experiences of others. This promotes a deep understanding of different viewpoints and fosters a sense of empathy towards others, allowing students to truly put themselves in another person's shoes. In addition, verbal means help students practice effective communication skills, which are essential in building positive relation-

ships throughout their lives. Overall, using verbal means is vital in developing students' empathy, as it allows them to relate to others, develop important skills, and build a sense of compassion for the world around them.

Primary sources

- Журавльова, Л.П. (2007). *Психологія емпатії*. Житомир. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Кайріс, О.Д. (1999). Емпатійна педагогіка: від співчуття до співдії. *Педагогіка толерантності*, 2, 113 –115.
- Обозов, М.М. (1990). Психологія міжособистісних відносин. Київ, Либідь.
- Україна. (2002). Про Національну доктрину розвитку освіти. *Офіційний вісник України*, art. 16. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>.
- Феніна, О.Я. (2001). Структура, функції, форми та види емпатії. Їх роль у міжособистісних стосунках. *Психологія: Зб.наук.праць*, 14, 109–117.
- Юсупов И.М. (1995). *Психология эмпатии: теоретические и прикладные аспекты* [дисс. ... д-ра психол. наук]. СПб.

References

- Aderman, D., Berkowitz, L. (1970). Observational set, empathy, and helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14(2), 141–148. <https://doi.org/10.1037/h0028770>.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning & teaching*. (4th ed.). New York: Longman.
- Cooke, A.N., Bazzini, D.G., Curtin, L.A. & Emery, L.J. (2018). *Empathic Understanding: Benefits of Perspective-Taking and Facial Mimicry Instructions are Mediated by Self-Other Overlap*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6029866/#R49>.
- Decety, J & Cowell, J. (2014). Friends or Foes: Is Empathy Necessary for Moral Behavior? *Perspectives on Psychological Science*, 9(5), 525–537.
- Doktorová, D., Hubinská, J., & Masár, M. (2020). Finding the Connection between the Level of Empathy, Life Satisfaction and Their Inter-Sex Differences. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(4), 01–15. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.4/330>.
- Fienina, O.Ia. (2001). Структура, функції, форми та види емпатії. Їх роль у міжособистісних стосунках. [Structure, functions, forms and types

- of empathy. Their role in inter-socialist situations] *Psykhohohiia: Zb.nauk.prats*, 14, 109–117.
- Fry, B.N. & Runyan J.D. (2018). Teaching empathic concern and altruism in the smartphone age. *Journal of Moral Education*, 47(1), 1–16, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057240.2017.1374932>.
- Hadfield, J. (1992). *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kairis, O.D. (1999). Empatiina pedahohika: vid spivchuttia do spivdii. [Empathic pedagogy: from compassion to cooperation]. *Pedahohika tolerantnosti*, 2, 113 –115.
- Carr, L., Iacoboni, M., Dubeau, M.C, Mazziotta, J.C. & Lenzi, G.L. (2003) *Neural mechanisms of empathy in humans: A relay from neural systems for imitation to limbic areas*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC154373/>.
- Obozov, M.M. (1990). *Psykhohohiia mizhosobystisnykh vidnosyn*. [Psychology of interpersonal relations]. K.: Lybid.
- Ukraine. (2002). Про Національну доктрину розвитку освіти. *Офіційний вісник України*, art. 16. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>.
- Skaggs, P. (2018). Design Thinking: Empathy through Observation, Experience, and Inquiry. In: E. Langran & J. Borup (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1168–1172). Washington, D.C., United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved February 23, 2021 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/182673/>.
- Stevick, E.W. (1980) *Teaching Languages. A Way and Ways*. Newbury House, Rowley, Mass.
- Vossoughi, S. (2014). *Expectations and empathy: The future of product design*. <http://www.core77.com/posts/27927/expectations-and-empathy-the-future-of-product-design-2792>.
- Yusupov I.M. (1995). *Psikhologiya empatii: teoreticheskie i prikladnie aspekti* [diss. ... d-ra psikhol. nauk]. SPb.
- Zhuravlova, L.P. (2007). *Psykhohohiia empatii*. [Psychology of empathy]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka.

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2023.19.05>

Received: 30.06.2023

Accepted: 21.09.2023

OLENA MALENKO

<https://orcid.org/0000-0003-4753-0036>

(H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv)

e-mail: malenalingva@gmail.com

VOLODYMYR BORYSOV

<https://orcid.org/0000-0001-7468-727X>

(H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv)

e-mail: vandreevich83@gmail.com

МОВНА ОСОБИСТІТЬ В ОСВІТНЬОМУ ДИСКУРСІ: ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ В УМОВАХ ІНСТИТУЦІЙНОСТІ

Jak cytować [how to cite]: Malenko, O., Borysov, V. (2023). Мовна особистість в освітньому дискурсі: персоналізація в умовах інституційності. *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 19, 81–94.

Language Personality in Educational Discourse: Personalisation In Conditions Of Institutionalality

Abstract

The article is devoted to language personality and his / her worldview-lingual representation in institutional discourse, educational discourse in particular. We understand educational discourse as a set of texts and communicative acts (genres) that serve the sphere of national education in its administrative documents (official segment of discourse) and texts of scientific, educational, popular scientific and media genres. Language personality can potentially be objectified in these genres as they are focused on presenting the theoretical and practical experience of scholars-educators, considering individual professional empiricism. The authors of the article analyse elite language personalities of famous Ukrainian educator-practitioner Vasyl Sukhomlynskyi and Academician Ivan Ziaziun, whose professional activity is an important component of Ukrainian educational discourse.

Keywords: language personality, educational discourse, linguistic and communicative representation, Vasyl Sukhomlynskyi, Ivan Ziaziun.

Резюме

У статті представлені рефлексії про мовну особистість та її світоглядно-лінгвальну репрезентацію в інституційному, зокрема освітньому дискурсі. Освітній дискурс розуміємо як сукупність текстів і комунікативних актів (жанрів), які обслуговують сферу національної освіти в її розпорядчих документах (офіційно-діловий сегмент дискурсу) і текстах наукових, науково-навчальних, науково-популярних, медійних жанрів. Мовна особистість потенційно може бути об'єктивована саме в цих жанрах, адже вони спрямовані на презентацію теоретико-практичного досвіду науковців-освітологів з урахуванням індивідуальної професійної емпірики. До елітарних мовних особистостей автори статті уналежнили відомого українського педагога-практика Василя Сухомлинського й академіка Івана Зязюна, чия фахова діяльність є вагомим складником українського освітнього дискурсу.

Ключові слова: мовна особистість, освітній дискурс, лінгвокомунікативна репрезентація, Василь Сухомлинський, Іван Зязюн.

Освітній дискурс як сфера фахової комунікації належить до інституційних дискурсів, які у вимірі соціолінгвістики становлять спілкування в «заданих рамках статусно-рольових відносин» й учасники яких є представниками певного соціального інституту (Карасик 2000). Це не означає, що такі дискурси позбавлені індивідуалізації чи персоналізації, що властиве насамперед персоналізованим дискурсам. Але кожний з інституційних дискурсів має свою міру кореляцій між статусними й особистісними компонентами. Особистісність, персоналізація, індивідуалізація — ці ознаки пов'язані з поняттям *мовна особистість*, яке в сучасному, антропно орієнтованому мовознавстві набуло актуальності, адже стало фокусом розуміння всіх механізмів та інструментів здійснення вербальної діяльності людини — від творення повідомлень до їх сприймання та смислової інтерпретації.

Мета поданої статті полягає в науковому осмисленні й описові світоглядних і лінгвальних (зокрема лінгвостилістичних) характеристик мовної особистості, чия лінгвокомунікативна діяльність представлена в контекстах інституційного та персоналізованого дискурсів, що функціонують у межах освітнього дискурсу. *Об'єктом* дослідження стали наративи відомих представників української освіти — педагога-практика Василя Сухомлинського й академіка Івана Зязюна; *предметом* — лінгвостилістичні засоби персоналізації цих наративів. *Завдання* розвідки: прокоментувати стан опрацювання теорії мовної особистості в українській лінгвістиці; з'ясувати реалізацію в дискурсивній (лінгвокомунікативній) практиці двох типів дихотомій, зокрема *людина — мова й мова — людина*, у яких по-різному виявлена визначальна роль мови; в аспекті цих дихотомій розглянути наративи В. Сухомлинського й І. Зязюна як персоналізовані зразки освітнього дискурсу, інституційного за своїм функційним призначенням; виявити лінгвостилістичні

маркери персоналізації наративів обраних мовних особистостей; узагальнити результати здійсненого дослідження у положеннях висновкової частини.

Комунікант є обов'язковим компонентом творення дискурсу, мовною особистістю, детермінованою сукупністю ментальних, психічних, емоційних, оцінних, прагматичних та інших ознак. Між комунікантом і способом комунікації спостерігаємо взаємний зв'язок: дискурсивні можливості особистості прогнозують спосіб організації й перебігу дискурсу, що, у свою чергу, передбачає реалізацію певних ознак комунікантів. Особистість комуніканта є, з одного боку, сталою ознакою комунікації, з другого, вона здатна динамізуватися відповідно до власних інтенцій у спілкуванні, реакціями інших комунікантів, загалом способом дискурсу, його типом.

В українському мовознавстві вивчення мовної особистості (комуніканта) стало об'єктом наукової уваги Ф. Бацевича, В. Борисова, А. Загнітка, Т. Космеди, Л. Лисиченко, О. Маленко, Л. Мацько, О. Селіванової, О. Семеног та ін. (уперше питання про мовну особистість автора було актуалізоване В. Виноградовим на матеріалі лінгвістичного аналізу художніх творів), але до широкого наукового обігу термінопоняття *мовна особистість* було введено Ю. Карауловим і відтоді зазнало різних інтерпретацій, у фокусі яких постає людина, здатна створювати й сприймати тексти, що відзначаються структурно-мовною складністю, характером відображення в них дійсності, авторським наміром і спрямованістю.

Так, С. Єрмоленко розуміє мовну особистість як «поєднання в особі мовця його мовної компетентності, прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності. Мовна особистість свідомо ставиться до своєї мовної практики, несе на собі відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі» (Єрмоленко 2001: 93). Дослідниця наголошує на тому, що певний рівень мовної особистості має стимулювати її до розвитку власного мовного смаку, до відображення у власній мові та мовленні національно-культурних джерел та пошуку нових засобів мовної виразності.

Якщо сприймати мовну особистість як рівневу модель, то ваги в ній набувають такі компоненти: 1) ціннісний, світоглядний (система цінностей); 2) культурологічний (рівень засвоєння культури як ефективного засобу підвищення інтересу до мови); 3) особистісний (те індивідуальне, глибинне, що є в кожній людині).

У філософському вимірі ваги набувають такі типи дихотомійних зв'язків між людиною (її діяльністю) та мовою (засобом реалізації діяльності): *людина — мова й мова — людина*. Перша дихотомія визначає

домінантність людини в її впливах на мову в процесі взаємодії з мовою (мова задовольняє буттєві й соціальні потреби людини; є інструментом репрезентації результатів її діяльності); друга дихотомія актуалізує впливи мови на людину, на формування її картини світу, інтелектуального й комунікативного потенціалу. Саме друга дихотомія, або діада *мова — людина*, коментує А. Загнітко, є «визначальною для студіювань, що зорієнтовані на мовну особистість, аналіз її лексику, граматику, дослідження лінгвокультурологічного вияву особистості, визначення комунікативних інтенцій, розкриття помилок мовної особистості, зумовлених активною дією мовних начал, і под (Загнітко, 2017: 12).

Якщо брати до уваги кореляції між інституційним дискурсом і мовною діяльністю людини, то дихотомія *людина — мова* реалізується в кожному конкретному типі такого дискурсу (зокрема й освітньому), у його ключових концептах та ознаках інституційності, до яких уналежнюють рольові характеристики комунікантів і відповідно до цього трафаретні жанри й мовленнєві кліше (Карасик 2000). Людина як учасник інституційного дискурсу постає в певній соціальній ролі, здебільшого не персоналізованій, тож і комунікація набуває трафаретності, клішованості, формалізації (мова документів (накази, розпорядження, постанови, офіційне листування та ін.).

Лексико-семантична організація освітнього дискурсу підпорядкована текстовій репрезентації основного концепту — *ОСВІТА*, знаком іменем якого є лексема *освіта* в сукупності всіх наявних значень. В «Енциклопедії освіти» вміщена така дефініція поняття *освіта*: «це процес і результат засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь та навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості» (Енциклопедія освіти). Аналізуючи всі наявні в дискурсі визначення поняття *освіта*, науковці констатують його семантичну поліаспектність, комплексність, інтегральність, що на рівні семантичної структури виявлено в таких семах: *процес* (процес засвоєння знань; навчання й виховання; формування, розвитку й соціалізації особистості); *діяльність* (особливого роду інтелектуальна, пізнавальна діяльність, взаємодія учасників освітнього процесу); *результат* (результат засвоєння систематизованих знань; результат формування вмінь та навичок; результат виховання й навчання; результат соціалізації особистості); *система* (система навчально-виховних дій і форм; система освітніх закладів та установ); *сукупність знань* (сукупність систематизованих знань; сукупність фахових знань; сукупність накопичених суспільством знань); *суб'єкти освітньої діяльності* (Серебрянська, 2018: 88–91).

Тож усі мовні засоби репрезентації ключового концепту *ОСВІТА* забезпечують його дискурсивну реалізацію на жанровому, змістовому й прагматичному інституційних рівнях (дихотомія *людина* (діяльність) — *мова* (засіб), які не потребують індивідуалізованих наративів. Якщо орієнтуватися на діаду *мова* — *людина*, то в освітньому дискурсі вона реалізується здебільшого в персоналізованих текстах наукових, науково-популярних та медійних жанрів. Наукові жанри — монографії, статті, доповіді, дискусії; науково-популярні — доступні для загального сприймання науково-популярні видання, статті; медійні жанри — інтерв'ю, бесіда. Ці жанри передбачають наявність персоналізованої мовної особистості в комплексі її індивідуальних когнітивних, лінгвальних, комунікативних характеристик, що виходять на світоглядні, ціннісні, культурні, особистісні рівні.

У сучасній лінгвістиці домінують два основні підходи до вивчення мовної особистості — *лінгвокультурологічний* та *лінгводидактичний*.

Розглянемо лінгвокультурологічний підхід, у концепціях якого акцент поставлено на дослідженні мовної особистості як культурно-історичного образу — особистості, що існує в певному культурному просторі й максимально репрезентована власними наративами, тобто мовою. Тож увага прибічників лінгвокультурологічного підходу націлена на реалізацію тріади «мова — культура — етнос» у комунікативному досвіді особистості. У вимірі цього підходу мовна особистість має бути знаковою для певного націокультурного контексту, відомою широкому загалу завдяки своєму мисленнєвому, творчому, лінгвокомунікативному потенціалу, тобто елітарною. Ця елітарність не обмежується великим за обсягом словниковим складом, високою мовною культурою, бездоганим знанням мови, володінням мовними нормами. Ідеться й про потужний інтелектуальний ресурс мовної особистості, її здатність продукувати власні тексти, утілюючи в них сміливі й креативні ідеї, залучаючи до творення власного наративу інтертекстами, цитації, алюзії, афоризми, фрагменти світового культурного контексту. Така особистість характеризується «широкою концептосферою когнітивно-ментальних структур пізнання» (Романченко 2018: 220).

В українському освітньому дискурсі до таких елітарних мовних особистостей можна уналежнити педагога-новатора, науковця, теоретика й практика освітньої діяльності Василя Сухомлинського, автора відомої книги «Серце віддаю дітям» (1969) — максимально персоналізованого педагогічного (освітнього) наративу, у якому в науково-популярній, частково медійній стилістиці репрезентовані основні поняттєві складники концепту *ОСВІТА*: процес, діяльність, результат, система, знання, суб'єкти освітньої діяльності (учні, вихованці, учителі, вихователі, директор). Книга стала результатом багаторічної роботи автора

на посаді директора Павлиської школи, яка стала справжньою навчально-виховною лабораторією, де Сухомлинський упроваджував у життя свої сміливі, творчі педагогічні ідеї. Створена як узагальнення власного успішного професійного досвіду ця книга унаочнює мовну особистість автора, який намагався бути щирим, об'єктивним, емоційним у створеному тексті, надаючи йому суб'єктності завдяки лексико-граматичному ресурсу української мови, насичуючи текст відповідними стилістичними засобами.

Уже в передмові до книги Сухомлинський персоналізує свій наратив використанням займенника **я** у відмінковій парадигмі; присвійних займенників **мій, свій**: *Тридцять три роки моєї безвиїзної роботи в сільській школі були для мене великим, ні з чим не порівняним щастям. Я присвятив своє життя дітям <...>. Я не ставив своїм завданням охопити урок, усі дидактичні деталі процесу вивчення основ наук. <...> Я твердо вірю в могутню силу виховання. <...> Я прагнув розповісти про те, як ввести маленьку людину у світ пізнання навколишньої дійсності* (Сухомлинський). Така текстова стратегія експліцитно створює суб'єктність й індивідуальність наративу, що реалізується насамперед особовим займенником **я**, який, за Е. Бенвеністом, відповідає «кожен раз єдиному індивіду, узятому саме в його однинності» (Бенвеніст, 2002: 286). Така **я** - персоналізація є наскрізним текстотвірним кодом книги, у якій через займенник **я** Сухомлинський постає як персоналізований соціокультурний феномен, український педагог, який має переконливий професійний досвід і впевнений у його важливості для суспільства.

Індивідуалізації цьому наративу додає його внутрішня інтерактивність, репрезентована вже на початку книги, у передмові, й оформлена звертаннями автора до читачів, припущенням їхніх несхвальних реакцій на висловлені думки й описані події, проханням до них: **Можже бути, що ви, шановні читачі, з чимось у моїй праці не погодитесь, можливо, що-небудь у ній видасться вам дивним; заздалегідь прошу вас: не робіть висновків про цю книгу як універсальний посібник з навчання** (Сухомлинський). Реалізована автором модальність припущення має інтенційну прагматику, пов'язану насамперед з оцінністю висловленого: педагог не претендує на абсолютну істину й цінність представленої інформації, він має намір розповісти читачеві про свої спостереження, власний успішний досвід виховання в учнів моральних і духовних основ, естетичних смаків. Загалом тактика маркування наративу модальними контекстами унаочнює ставлення мовця до змісту повідомлення, що є предметом спілкування, послаблює бар'єри між комунікантами, забезпечує бажаний мовний вплив на них, сприяє комунікативній комфортності.

Характерним ідіостильовим маркером наративу книги є тропіка, зокрема метафорика, за допомогою якої Сухомлинський формує образність, емоційність контексту, додає повідомленню конкретно-чуттєвих обрисів: *мова тонких людських відносин; казковий палац, ім'я якому — Дитинство; шепотіння стиглих колосків пшениці; звучання бджолої арфи в білому розливі яблунь; палахкотить барвисте вбрання дерев; у сяйві срібних килимів снігу; музика весняних лугів* (Сухомлинський). Така ідіостильова стратегія прагматично функційна, адже є засобом формування в читачів емоційного інтелекту, емпатії як здатності людської свідомості до вияву «розумних» емоцій, співпереживань, співчуттів.

Педагог активно послуговується у своєму наративі інтермедіальними фрагментами, транспонуючи в текст назви музичних творів, які слухали учні (*Я підбирав для слухання мелодії, у яких в яскравих образах, зрозумілих дітям, передано те, що вони чують навколо себе в природі*): мелодії Е. Гріта, Ф. Шуберта, Р. Шумана (підрозділ «Ми слухаємо музику природи»). Сухомлинський не тільки називає ці твори, він описує їхній зміст і силу впливу на учнів, фіксує нюанси сприймання дітьми музики. За такими інтермедіальними контекстами постає персональна картина світу педагога, з його власними інтелектуальними й естетичними вподобаннями, смаками, цінностями; його культурний і творчий потенціал, здатність об'єктивувати словом цілий комплекс різнорівневих почуттів, відчуттів, емоцій.

Тож у вимірі *лінгвокультурологічного підходу* можемо вповні вважати В. Сухомлинського елітарною мовною особистістю, з розвинутою сферою когнітивно-ментальних структур пізнавальної діяльності й потужним лінгвокомунікативним потенціалом власного текстотворення. У вимірі рівневої моделі елітарної мовної особистості Сухомлинський відповідає таким компонентам: ціннісному (гуманізм як базова цінність освіти, виховання); культурологічному (високий рівень мовної та комунікативної культури); особистісному (індивідуальні моральні, духовні установки, естетичні смаки). У вимірі дихотомій *людина — мова й мова — людина* вважаємо, що наратив книги В. Сухомлинського «Серце віддаю дітям» є реалізацією моделі *мова — людина*, у якій реалізовані насамперед світоглядний, ціннісний, лінгвокультурологічний і лінгвокомунікативний компоненти мовної особистості, об'єктивовані мовою на рівні лексику, граматикону, стилістичних засобів (тропіка), текстотвірних компонентів, зокрема інтертекстуальності, інтермедіальності.

Прибічники *лінгводидактичного підходу* розглядають мовну особистість як індивіда, який наділений сукупністю мовленнєвих здібностей, при цьому увага дослідників зосереджена на встановленні зв'язків між мовною нормою та мовленнєвим втіленням (Ригванова, 2010:

348). В освітньому дискурсі такою мовною особистістю є науковець у сфері освітології, тож предметом аналізу стає в цьому разі не елітарність як ознака вивершеності, а відповідність авторського нарративу тим кореляціями між жанром наукового спілкування та його лінгвокомунікативним утіленням, тобто власне мовним і прагматичним, у якому реалізується комунікативний складник з його інтенцією, локуцією, іллокуцією й передбачуваною перлокуцією.

Основним засобом наукового спілкування є текст «як комунікативно орієнтована структура, специфічна формально-змістова модель, завершений продукт інтелектуальної та комунікативної діяльності вченого» (Маленко & Борисов, 2021: 54). М. Фуко, аналізуючи мовну особистість ученого, говорить про відбиття в науковому тексті авторського «я», яке виконує різні функції. У сучасних мовознавчих дослідженнях виділяють такі функції, відображені в мовній поведінці:

- 1) інформативна — передача певної інформації;
- 2) експресивна — вираження своїх психічних станів;
- 3) імпресивна (або апелятивна) — створювання у реципієнта певних станів;
- 4) перформативна — встановлення певних фактів або зв'язків за допомогою мовного матеріалу;
- 5) фактична — нав'язування, підтримування або закінчення мовного контакту (цит. за Кратко, 2002: 12).

Поняття мовної особистості автора наукового тексту та його мовленнєвої індивідуальності може видатися несумісним із традиційним ученням про стилістику наукового тексту. Але знання, експліковане в науковому тексті, зазвичай претендує на статус нового та відрізняється від старого, уже відомого знання, а, отже, є індивідуальним. У будь-якому науковому тексті наявні рефлексивно-особистісні моменти, які відбиваються в мові та маркують цей текст як індивідуальну роботу певного автора. На думку Т. Радзівської, «комунікативна компетенція автора може впливати на формування будь-яких аспектів тексту: його лексики, синтаксису, композиційної будови <...>, вона може привносити до нього індивідуальне, пов'язане з особистістю автора, надавати текстові ознак, зумовлених конкретним соціальним контекстом (Радзівська, 1999).

Вивчення мовної особистості науковця нерозривно пов'язане з розумінням мети й ознак наукового стилю та індивідуальної дискурсивної манери автора-ученого. Мета наукового стилю — «повідомленні нових знань, об'єктивної та перевіреної емпіричним (дослідним) шляхом інформації й доведенні її істинності; у поясненні причин певних явищ чи процесів, описові їхніх характеристик, властивостей, ознак (Маленко & Борисов, 2021: 55). В аспекті індивідуальної дискурсивної

манери вченого розглядаємо такі поняття, як *індивідуальна мова*, *індивідуальний авторський стиль*, *індивідуальна авторська манера*, *ідіостиль* (спосіб самовираження мовної особистості), *ідіолект* (певний корпус текстів або особливий реєстр частотно вживаних термінолексем того чи того автора). Дослідження дискурсивної манери, опис ідіостилю базується на ідіолектних компонентах, тобто різних текстах одного автора. Задум автора, ідіостиль, ідіолект є співвіднесеними як «глибинне» (задум), «медіумне» (ідіостиль) та «поверхнєве» (ідіолект). Задум є джерелом мовомисленнєвої діяльності. Ідіостиль пов'язує глибинний задум з формальним вираженням та характеризує взаємовідносини між ними. Ідіолект є результатом мовомисленнєвої діяльності. Тобто ідіостиль представляє собою індивідуальний дискурсивний спосіб вираження особистісно значущих смислів за допомогою певних ідіолектних компонентів, до складу яких входять фонетичні, фоносемантичні, лексичні, синтаксичні та інші засоби. Ті складники, які превалюють у дискурсі конкретної мовної особистості вченого, є дискурсивними домінантами ідіостилю (Паули, 2005: 173–174).

Пізнання мовної особистості ґрунтується на пізнанні її мовної діяльності на сторінках тексту. Мовна особистість сучасного науковця — це явище багаторівнєве, різнопланове, у її вивченні слід урахувати як власне лінгвальні, так і екстралінгвальні фактори. Мовна особистість як реципієнт, інтерпретатор, автор наукового тексту на основі старого знання формує нове, презентує систему власних наукових переважень. Формування, розгортання та презентація нового наукового знання неможливі без оцінки старого знання, предмета дослідження, думок опонентів. На думку Н. Данилевської, можна виокремити два основних види оцінки: раціональна, або логічна оцінка, яка пов'язана з інтелектуалізованим ставленням автора до явища чи предмета, який він описує, та ірраціональна, або емоційно-експресивна, чуттєва, за допомогою якої в тексті виражається особистісне, індивідуально-авторське сприйняття (Данилевская, 2009: 20).

Говорячи про мовну особистість сучасного науковця-освітолога, слід акцентувати насамперед такі рівні його дискурсивної реалізації: ґрунтовність і глибина знань, оригінальність і сміливість наукового мовомислення, лінгвокреативність (на протипагу шаблонності) у творенні власного тексту, наявність ідіостильових маркерів, добір відповідної термінології. Але ці рівні в текстах освітнього дискурсу не завжди можуть бути реалізованими настільки, щоб ідентифікувати (персоналізувати) за ними мовну особистість науковця. Вочевидь, такі тексти мають певний вияв авторської індивідуалізації порівняно з трафаретністю й клішованістю документа, однак більшою мірою особистісність наукових наративів (статті, монографії) виявлена імпліцитно —

характером теоретичної компетентності автора, системою представлених поглядів, оцінок, рекомендацій, прогнозів на основі власних спостережень та експериментів.

Наративи наукових статей відомих українських педагогів II половини XX ст. — початку XXI ст. диференціюються не за ідіостильовими маркерами, а здебільшого за глибиною / поверховістю теоретичних знань, презентованих у тексті; за представленими персоналіями вчених, на досвід яких покликається автор; за кількісним показником цитованих думок (цитатник чи власний текст); за переконливістю / непереконливістю аргументів, пропонованих науковцем для підтвердження власних положень; за доречністю / недоречністю використання фахових термінів, за якими постає відповідна інформація; за формально-змістовими маркерами (логічність, послідовність, зв'язність тексту, наявність висновкової частини, висловлених автором суспільних перспектив у розвитковій проблемі тощо). Усі ці складники об'єктивовані в тексті мовою, але не як засобом ідентифікації особистості, а як інструментом репрезентації нового наукового знання з опорою на вже наявне з дотриманням мовностилістичних норм текстового оформлення цієї інформації (кореляції між мовною нормою та її мовленнєвим (стилістичним) утіленням).

Прокоментуємо ці позиції на тексті статті відомого українського освітолога, академіка Івана Зязюна (1938–2014) «Психодіагностика педагогічної майстерності вчителя» (Зязюн, 2003). Підставою для вибору саме цього тексту стала його наукова оригінальність (мінімалізована кількість цитувань (два покликання); актуальність, змістовність, структурно-сміслова цілісність, теоретико-практична значущість. Концепт *ОСВІТА* реалізовано в тексті такими поняттєвими складниками: *процес, діяльність, результат, середовище співробітництва, комплекс знань, система дій і форм навчально-виховної діяльності; педагогічне (професійне) спілкування; педагогічна майстерність, суб'єкти освітньої діяльності (учні, студенти, учителі, викладачі)*. Для автора авторитетними виявилися такі постаті української педагогіки: А. Макаренко, В. Сухомлинський (корифеї), М. Євтух, С. Гончаренко, О. Киричук В. Лозова, Н. Ничкало, О. Пехота та ін., які розробляли питання професійної підготовки вчителя. Оскільки стаття торкається психологічних основ підготовки й діагностики педагогічної майстерності, то науковець долучає до реєстру наукових персоналій відомих європейських психологів: А. Адлера, Л. Виготського, А. Лазурського, О. Леонт'єва, С. Рубінштейна З. Фрейда, Е. Фромма та ін., що також додає переконливості висловленим пропозиціям і формує полікультурне, інтертекстуальне тло авторського наративу, адже за кожним із цих імен постають

відомі педагогічному загалу апробовані часом і досвідом теорії, положення, концепції.

І. Зязюн розгортає свою рефлексію, спираючись на тезу відомого українського педагога А. Макаренка про педагогічну майстерність «як дійсне знання виховного процесу <...>, як виховне вміння». Ця теза за своїм змістом не є новаторською чи оригінальною, але персоналізація її автора-корифея додає їй текстотвірної ваги, адже з неї науковець починає розгортати свої міркування, аргументуючи їх власними спостереженнями над формуванням професійної майстерності студентів-педагогів та вчителів. Для логічного входження потенційного читача у висвітлення проблеми І. Зязюн наводить тлумачення основних понять: *педагогічна майстерність, професійне знання; педагогічна техніка; психодіагностика особистості*, коментує їхні складники й принципи, покликаючись на досвід згаданих науковців.

Лексико-семантичним складником наукового тексту є його терміноапарат, вимоги до якого — фаховість, актуальність, відповідність проблематиці. І. Зязюн оперує такими вузькими термінопоняттями зі сфери психології: *моністична концепція багатовимірного розвитку особистості; еkleктичний підхід до розвитку особистості; номотетичний підхід до розвитку особистості; ідеографічний підхід до розвитку особистості; принцип лонгітюдності психодіагностики*; дає пояснення щодо сутності тих чи тих понять. Це важливо для адекватної читацької рецепції повідомлення, входження в його глибинні сенси, активації власної інтелектуальної рефлексії. Вузькі терміни автор використовує помірно, не перевантажуючи ними контекст, намагаючись бути доступним і прозорим у викладі своїх думок. Не обтяжений текст характерними для наукового стилю трафаретними й клішованими моделями, що засвідчує мовне чуття автора, його здатність створювати змістовний, логічний текст, уникаючи стилістичної трафаретності, насичуючи його конкретикою (наведені спостереження й коментарі), наводячи переконливі аргументи, реалізуючи причиново-наслідкові зв'язки між смисловими сегментами тексту.

Щодо особистісної персоналізації авторського нарративу, то цей компонент не активований, автор використовує традиційну для наукового стилю форму *ми*: *Сутність педагогічної майстерності ми розглядаємо як комплекс властивостей особистості вчителя, необхідних для високого рівня професійної діяльності; ми враховували положення А. Макаренка про майстерність* (Зязюн, 2003). Сучасні тенденції організації українського наукового тексту засвідчують відхід від жорсткої безсуб'єктності й активності особового займенника *я* в науковому нарративі; на думку лінгвостилістів, це забезпечує тексту суб'єктність, сприяє особистій ідентифікації власних наукових здобутків й імплеме-

нтує модус персональної відповідальності за представлені в тексті напруження, думки, пропозиції.

Зважаючи на прокоментовані структурно-змістові, лінгвостилістичні характеристики авторського нарративу І. Зязюна, на реалізовані в тексті статті світоглядні й ціннісні установки, можемо ідентифікувати науковця-освітолога як елітарну мовну особистість з потужною когнітивною діяльністю, знанневою базою, лінгвокомунікативним потенціалом (здатність створювати власний текст з розумінням законів текстотворення). Наратив проаналізованої статті, на нашу думку, реалізує діаду *людина — мова*, адже в цьому разі мова постає інструментом репрезентації результатів наукової діяльності й теоретико-практичного досвіду педагога І. Зязюна (нове знання) з опорою на наявний педагогічно-психологічний доробок відомих представників цієї гуманітарної сфери.

Представлені нами теоретико-практичні рефлексії щодо мовної особистості в інституційному, зокрема, освітньому дискурсі, дають підстави для певних висновків. Реалізація діади *людина — мова* більшою мірою відбувається в нарративах власне наукових жанрів (статті, монографії), де представлені результати індивідуальних/колективних досліджень науковців-освітологів, мета яких — «аналіз певного об'єкта / явища, отримання в результаті цього нових знань, прагнення повідомити цю інформацію суспільству» (Маленко & Борисов, 2021: 54), та науково-навчальних жанрів (підручники, посібники), де нове знання презентоване в дидактичному ракурсі. Реалізація діади *мова — людина* пов'язана з іншими жанрами освітнього дискурсу, зокрема, науково-популярним і медійним, де є ширші можливості персоніфікувати наратив і реалізувати всі складники мовної особистості, зокрема світоглядні, ціннісні, інтелектуальні, культурологічні й що дуже важливо — лінгвокомунікативні й лінгвокреативні, завдяки яким відбувається індивідуалізоване й персоніфіковане текстотворення в його ідіостильових маркерах.

Первинні джерела / Primary sources

- Бенвенист, Э. (2002). Природа местоимений. *Общая лингвистика*, 285–291.
- Данилевская, Н. (2009). Научный текст как динамика оценочных действий. *Вестник Пермского университета*, 2, 20–28.
- Єрмоленко, С. (2001). Українська мова. *Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів*, Либідь.
- Загнітко, А. (2017). Теорія лінгвоперсонології, Нілан-Лтд.

- Зязюн, І. (2003). Психодіагностика педагогічної майстерності вчителя. *Вісник Дніпропетровського університету*, 12, 52–55.
- Карасик, В. (2002). О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр.*, 5–20.
- Кратко, М. (2002). Проблеми української наукової мови. *Вісник національного університету «Львівська політехніка»*, 453, 12–13.
- Кремінь, В. (2008). Енциклопедія освіти, Юрінком Інтер.
- Маленко, О. & Борисов, В. (2021). *Українське мовознавство як науковий дискурс: історія, теорія, практика*, ХІФТ.
- Паули, Ю. (2005). Дискурсивная доминанта в идиостиле языковой личности. *Проблемы функционирования языка в разных сферах речевой коммуникации : междунар. науч. конф. 5–7 окт.*, 173–174.
- Радзівєвська, Т. (1999) *Комуникативно-прагматичні аспекти текстотворення* : [автореф. дис. ... докт. філолог. наук : спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство». НАН України; Інститут української мови]. Київ.
- Ригованова, В. (2010) Языковая личность в аспекте современных лингвистических теорий. *Наукові записки. Сер. Філологічні науки*, 89, 346–350.
- Романченко, А. (2018) Елітарна мовна особистість: критерії виокремлення. *Львівській філологічний часопис*, 3, 219–222.
- Серебрянська, І. (2018). Освіта в Україні: спостереження крізь призму мовної картини світу. Харків.
- Самойлова, І. (2006). Понятие речевой индивидуальности ученого: история и перспективы изучения. *Стереотипность и творчество в тексте*, 10, 95–107.
- Сухомлинський, В. (1977). *Вибрані твори в п'яти томах. Серце віддаю дітям*. Київ.

References

- Benvenist, E. (2002). Priroda mestoimeniy [Essence of pronouns]. *Obschaya lingvistika*, 285–291.
- Danilevskaya, N. (2009). Nauchnyiy tekst kak dinamika otsenochnykh deystviy [Scientific text as the dynamics of evaluative actions]. *Vestnik Permskogo universiteta*, 2, 20–28.
- Yermolenko, S. (2001). Ukrainska mova. *Korotkyi tlumachnyi slovnyk lnhvistychnykh terminiv* [Ukrainian language. A brief dictionary of linguistic terms]. Lybid.
- Zahnitko, A. (2017). Teoriia lnhvopersonolohii [Theory of linguistic personology], Nilan-Ltd.

- Ziazun, I. (2003). Psykhodiahnostyka pedahohichnoi maisternosti vchytelia [Psychodiagnostics of teacher's pedagogical skills]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu*, 12, 52–55.
- Karasik, V. (2002). O tipah diskursa [About discourse types]. *Yazykovaya lichnost: institutsionalnyi i personalnyi diskurs: Sb. nauch. tr.*, 5–20.
- Kratko, M. (2002). Problemy ukrainskoi naukovoï movy [Problems of Ukrainian scientific language]. *Visnyk natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnikha»*, 453, 12–13.
- Kremin, V. (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of education], Yurinkom Inter.
- Malenko, O. & Borysov, V. (2021). *Ukrainske movoznavstvo yak naukovyi dyskurs: istoriia, teoriia, praktyka* [Ukrainian linguistics as a scientific discourse: history, theory, practice], KhIFT.
- Pauli, Yu. (2005). Diskursivnaya dominanta v idiostile yazykovoy lichnosti [Discursive dominant in the idiostyle of a linguistic personality]. *Problemy funktsionirovaniya yazyka v raznykh sferakh rechevoy kommunikatsii: mezhdunar. nauch. konf. 5–7 okt.*, 173–174.
- Radziievska, T. (1999) *Komunikatyvno-prahmatychni aspekty tekstotvorennia* : avtoref. dys. ... dokt. filoloh. nauk : spets. 10.02.15 «Zahalne movoznavstvo» [Communicative and pragmatic aspects of text creation]. [Doctoral dissertation, National Academy of Science of Ukraine].
- Ryhovanova, V. (2010) Yazykovaya lichnost v aspekte sovremennykh lingvisticheskikh teoriy [Linguistic personality in the aspect of modern linguistic theories]. *Naukovi zapysky. Ser. Filolohichni nauky*, 89, 346–350.
- Romanchenko, A. (2018) Elitarna movna osobystist: kryterii vyokremlennia [Elite language personality: criteria for identification]. *Lvivskii filolohichni chasopys*, 3, 219–222.
- Serebrianska, I. (2018). *Osvita v Ukraini: sposterezhennia kriz pryzmu movnoi kartyny svitu* [Education in Ukraine: observations within the paradigm of language world map]. Kharkiv.
- Samoylova, I. (2006). Poniatie rechevoy individualnosti uchenogo: istoriya i perspektivy izucheniya [The concept of speech individuality of a scientist: history and perspectives of study]. *Stereotipnost i tvorchestvo v tekste*, 10, 95–107.
- Sukhomlynskyi, V. (1977). *Vybrani tvory v pyaty tomakh. Sertse viddaiu ditiam* [Selected works in five volumes. *I give my heart to children*]. Kyiv.



<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2023.19.06>

Received: 15.05.2023

Accepted: 21.09.2023

NATALIYA PIDUBNA

<https://orcid.org/0000-0003-0331-0496>

(H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv)

e-mail: piddubnan71@gmail.com

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ БІБЛІЙНОСТІ В ЩОДЕННИКОВОМУ ДИСКУРСІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

Jak cytować [how to cite]: Piddubna, N. (2023). Вербалізація біблійності в щоденниковому дискурсі Олександра Довженка. *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 19, 95–110.

Verbalization of Biblicality in Oleksandr Dovzhenko's Diaries

Abstract

The article examines the linguistic means of expressing biblicality in O. Dovzhenko's diary notes, including biblical lexical units, biblical phraseology, and biblical quotations. The analysis demonstrates that the majority of biblical lexical units have a symbolic meaning, that is, they are used in the text as a symbol, which is especially evident in proper names - biblical anthroponyms. The article focuses on biblical allusions, mostly indirect, which is one of the manifestations of the intertextuality of the work. Biblical quotations, as well as biblical allusions, biblical lexis and phraseology, are a significant means of expressing the author's intentions in diary notes, in particular when it comes to portrayal and self-portrayal, especially as an artistic means of characterizing the heroes of Dovzhenko's future films.

Keywords: biblical unit, biblical allusion, intertext, intention, symboleme.

Резюме

У статті розглянуто мовні засоби вираження біблійності в щоденникових записках О. Довженка, зокрема лексичні бібліїзми, біблійні фразеологізми та біблійні цитати. Продемонстровано, що більшість лексичних бібліїзмів має символічне значення, тобто вживається в тексті як симболема, що особливо виразно простежується у власних на-

звах – біблійних антропонімах. У статті зацентровано увагу на біблійних алюзіях, переважно непрямих, що одним із виявів інтертекстуальності твору. Біблійні цитати, як і біблійні алюзії, біблійна лексика і фразеологія, є вагомим засобом вираження авторських інтенцій у щоденникових записах, зокрема коли йдеться про портретування й самопортретування, особливо як про художній засіб характеристики героїв майбутніх Довженкових кіноповістей.

Ключові слова: бібліїзм, біблійна алюзія, інтертекст, інтенція, символема.

1. Вступ

Питання взаємозв'язку мови й релігії, зокрема впливу Біблії на мовлення окремих українських знакових письменників, зокрема Лесі Українки, Т. Шевченка, І. Франка та ін. останнім часом викликає все більший інтерес, що відбито в роботах С. Богдан (2010; 2014), Т. Вільчинської (2013), А. Ковтун (2006; 2010), А. Берестової (2016), Ж. Колоїз (2013), О. Ципердюк (2016) та ін. Не менш актуальним є й дослідження специфіки функціонування теонем у відображенні світогляду тієї чи тієї знакової мовної особистості, лінгвоперсони, з'ясування особливостей її лінгвокреативності, визначенні прагматичного потенціалу релігійної лексики й фразеології, зокрема бібліїзмів.

Зазначимо, що **біблійність** ми розуміємо широко – це вплив Біблії на українську мову, що виявляється передовсім у функціонуванні системи бібліїзмів – слів чи усталених виразів, що можуть мати структуру словосполучення або речення, а також цитат і текстів, що є фрагментами Біблії або ж алюзією на певний її фрагмент, й широко вживаються в мовленні (Піддубна, 2019: 170).

Щоденник є неоціненним джерелом для низки лінгвістичних дисциплін, зокрема лінгвоперсонології, оскільки він як автентичний матеріал, маючи високий ступінь “напоєння” авторським “я” (Коцюбинська, 2009: 31), дає змогу найбільш повно відтворити психологічний портрет його автора, дає безцінний матеріал для дослідження мовної поведінки тієї чи тієї людини, характеризує постать як МО, лінгвоперсону, розкриває чинники її становлення, показує роль впливу на неї мовного колективу й, відповідно, певної МО на мовний колектив. Дослідники зазначають, що «для науковця особливим постає відношення *мовна особистість* ↔ *мовний колектив*, де перша завжди підпорядкована активному впливу останнього, хоча необхідно враховувати й зворотню дію, оскільки активна особистість з її мовним потенціалом істотно впливає на загальномовну стихію колективу. [...] Більше того, інколи мовні особистості встановлюють мовні пріоритети, мовні цінності не тільки в мовному колективі, а й *загальнонародні* ↔ *загальнонаціональні* (Загнітко, 2017: 24). Підтвердженням активного зацікавлення до-

слідників вивченням щоденникового дискурсу, як видається, може слугувати хоча б той факт, що впродовж останніх кількох років мовознавство поповнилося низкою наукових розвідок, у фокусі уваги яких були різні аспекти щоденникової діяльності видатних особистостей. Ідеться зокрема про монографію Т. Космеди «Ego і Alter ego Тараса Шевченка в комунікативному просторі щоденникового дискурсу» (Космеда, 2012); дослідженню мовних засобів вираження релігійного світогляду в щоденниках присвячені роботи С. Ігнат'євої (2013), А. Поповського (2013), М. Скаб (2013). І саме теонеми, зокрема бібліїзми, є одним із засобів інтелектуалізації української мови, а також вербалізації релігійного світогляду письменника.

Метою запропонованої статті є схарактеризувати мовні засоби вираження біблійності в щоденникових записах Олександра Довженка як засобу вираження авторської інтенції, з'ясувати їхнє функціонально-семантичне навантаження в тексті.

Матеріалом дослідження стали щоденникові записи О. Довженка різних років (2013).

2. Виклад основного матеріалу

2.1. Лексичні бібліїзми в щоденникових записах О. Довженка

Щоденникову діяльність О. Довженка досліджували, зокрема, такі українські вчені, як Л. Мацько, С. Марцин, Н. Видашенко, І. Кондратів та інші, однак досі маємо низку прогалин, що потребують спеціального вивчення. До таких недосліджених на сьогодні, але, безперечно, актуальних питань, як видається, належить і питання щодо функціонального навантаження релігійної лексики й бібліїзмів у діаріуші видатного письменника-кінематографіста. У зв'язку з тим, що в період розквіту антирелігійної пропаганди «Щоденник» О. Довженка рясніє роздумами про Бога, молитвами, описами релігійних свят, прецедентними біблійними одиницями, можемо розмірковувати про виняткову вагомість концептосфери «Релігія» в його мовній картині світу, а сама лексика на позначення ключових релігійних концептів є своєрідним засобом розкриття внутрішнього «я» письменника, чинником інтимізації його записів, основне призначення яких – сповідь самому собі, розмова із самим собою, своєрідна матеріалізація внутрішнього мовлення, що вияскравлює такий уривок зі щоденника:

Я почав молитися богу. Я не молився йому тридцять сім років, майже не згадував його. Я його одкинув. Я сам був бог, богочоловік. [...] І став я думати, що страшно і вбого на світі, коли його нема, як от зараз, наприклад. Він є, він був у Павлова, у Мічуріна і, очевидно, був у Дар-

віна, як у людей найглибшого синтезу, як інфантильно, себто первісно поетично персоніфікована ідея прекрасного, ідея добра, себто те, що підіймає духовну структуру людини над звичайною сумою її фізіологічних процесів, робить людину доброю, людяною, духовно високою, що дає людині почуття «состраданія», без якого людина не людина. Бог в людині. Він є або нема. Але повна його відсутність – це великий крок назад і вниз (Довженко, 2013: 397).

Бог в О. Довженка – це втілення ідеї прекрасного, ідеї добра, безсмертя, милосердя, до якого не кожна людина приходить одразу, але відкидання якого призводить до морального зuboжіння, є ознакою деградації особистості.

На думку Е. Марголіт і С. Тримбача, висловлену в передмові до видання «О. Довженко. Щоденникові записи (1939–1956)» (Харків: Фоліо, 2013), у щоденнику письменник реалізує вироблену ним стратегію для впливу на життя поза кінематографом: «Ця стратегія була вироблена Довженком, і щоденники говорять про це цілком визначено. У її основі маніфестування главенства життя, первинності життя перед мистецтвом [...]. Уся справа в тім, що за допомогою мистецтва (та ще й узятого під тотальний контроль влади) на життя вплинути складно. Уплинути на життя може тільки життя! [...]. Життя, що стало історією (історіями!) Чие життя? А своє, власне. І тому щоденник є найбільш природним способом реалізації такого розуміння суті справи. Пророк, яким мислив себе художник, більше за все вірить у те, що його Слово володіє магичними властивостями і, рано чи пізно, все одно проб'є стіну, що відгороджує його від Буття» (Марголіт, Тримбач, 2013: 8).

Уже з наведених слів видно про вагомість образу біблійного пророка в сприйнятті О. Довженка, адже сприйняття митцями довженківського періоду себе як пророків іде ще від Шевченка, який перекладав псалми біблійних пророків на великі українські вірші, простежується і у творчості Павла Тичини (*Воздвигне Україна свого Мойсея*). «Саме тоді, у 1920-ті, у середовищі українських інтелектуалів і склалося [...] уявлення про месіанську роль поетів, художників у справі Відродження України як такої. Уже довженківська «Звенигора» наповнена дискусійним толком подібних ідей. Образ героя месіанського замісу поставлений у центр наступних «Арсенала» й «Землі»» (Марголіт, Тримбач, 2013: 9).

Власне, до виявів біблійності в щоденнику відносимо наявність передовсім бібліїзмів різного структурного типу: лексичних, до яких уналежнюємо 1) лексеми, зокрема й відповідні типи (а) прецедентних власних назв, що пов'язані з Біблією — антропоніми, теоніми, агіоніми, топоніми, як-от: *Ісус Христос, Адам, Єва, Каїн, Мойсей, Соломон, Ірод, Пилат, Вавилон, Содом, Гоморра, Назарет, Голгофа*, а також (б) загальні назви з яскраво вираженою біблійною конотацією й наявним символъ-

ним значенням (*апостол, фарисей, псалом, лепта, притча, заповідь, розп'яття, мученик, світоч, світило, сіятель (сіяч), скрижалі та ін.*). Наприклад, бібліїзм *сіяч* походить з Притчі про сіяча і в Словнику української мови означає **1.** «Той, хто висіває насіння в ґрунт». **2.** чого, перен. «Той, хто поширює що-небудь серед людей (знання, досвід і т. ін.)» (СУМ-11, т. 9, с. 211). Саме другий ЛСВ і його відтінок цієї лексеми походять з Біблії, хоч у словнику, виданого за радянських часів, на це й немає вказівки, саме в значенні «Той, хто поширює що-небудь серед людей (знання, досвід і т. ін.)» уживає О. Довженко, щоправда, в майже оксюморонному поєднанні, називаючи сіятелями тих, хто вів антирелігійну політику, порівн.: *Але зерно, посіяне великим сіятелями Леніном і Сталіним, виростало в душі твоїй* (Довженко, 2013: 86). Відтінок значення «Той, хто викликає появу, розвиток чого-небудь» (СУМ-11, т. 9, с. 211), що має зв'язок з переосмисленням біблійного тексту, також знаходимо в «Щоденнику»: *«Хіба може бути страшна смерть для нас, месників, сіятелів ворожої смерті»* (Довженко 2013: 107).

У поєднанні з іменами *Ленін* і *Сталін* письменник використовує й лексичний бібліїзм *скрижалі* – «у широкому значенні – щось святе, недоторканне, те, чому людина поклоняється» (Коваль, 2012: 68), маючи на увазі моральні принципи радянського суспільства:

Сьогодні інтелігенція «завоювала» собі честь стояти на третьому місці після робочих і селян. [...] Люби се слово, хай буде воно твоїм символом – людина-інтелігент, бо не може бути радості життя сьогодні у країні, де тебе немає, де ти занедбана, третьосортна, фальшива, чи підроблена, які б високі слова не написала на кам'яних скрижзелях рука великих інтелігентів Маркса, Енгельса і Леніна. Скрижзали оберігає народ, часом не добачаючи вже, що на них написано, – так засиділи його величезні рої чиновництва надкласового (Довженко, 2013: 35).

Для самопортретування О. Довженко вживає біблійну лексему *мученик* **1.** Той, хто переносить або переніс муки, випробування. **2.** Канонізований церквою святий, що зазнав мук за віру (СУМ-11, т. 4, с. 833): *«Я був мученик в результатах своєї творчості»* (Довженко, 2013: 345), а для портретування одного зі своїх майбутніх героїв – *мученик* і *митар* у значенні «той, хто зазнає митарств», яка, зауважмо, не зафіксована в «Словнику української мови», однак подане в сучасних лексикографічних джерелах, зокрема «Словника української мови online» <https://sum20ua.com/Entry/index?wordid=181951&page=1622> : - *Ти божевільна собака. – Я мученик. – Брешеш. – Мученик я, митник* (Довженко 2013: 76).

Доволі часто в щоденнику натрапляємо на лексеми *ангел* і *диявол, сатана*, які О. Довженко цілком логічно вживає в одному реченні для контрастного позначення добра, спокою і миру, з одного боку, і зла, смерті – з другого, порівн.:

Руководство внушило ему мысль, что я враг народа, опасный и вредный человек, националист, контрреволюционер, приспешник Гитлера и дьявола. Я душевно заболел. [...] по ночам мне сняться чудовищные сны. Ангелы оставили мою душу, покинули и улетели безвозвратно (Довженко, 2013: 39);

«Получив крылья, человек приобрел качества не ангела, а сатаны» (Довженко, 2013: 326); *«Приобрета крылья, человек уподобился дьяволу, а не ангелу»* (Довженко, 2013: 338).

Аналіз щоденникового дискурсу доводить, що О. Довженко вірив в існування душі як оселі ангелів, зокрема в кількох записах чітко простежуємо взаємозв'язок між їх присутністю в душі й душевним спокоєм і внутрішньою гармонією кіносценариста. Частіше він розмірковує про цей зв'язок у періоди складного свого психо-емоційного стану, спровокованого цькуванням чиновників за резонансні твори, насамперед такі, як «Битва за Радянську Україну» й «Україна в огні», коли, за його відчуттями, янголи залишають душу письменника і він або передчуває смерть, або хоче померти: *«Ось уже минуло три місяці, як немов ангели покинули мою душу. [...] Мені здається, я загину в цьому році»* (Довженко, 2013: 299). Лексема *ангели* вербалізує тут смисл 'хранителі душевних сил, життєвої енергії'. Щоденникові записи О. Довженка, як видається, дають підстави розмірковувати про семантичне розширення лексеми *душа* смислами 'житло ангелів', а лексеми *ангел* – 'душевна гармонія', 'сила', 'життя'.

У щоденнику часто вживаними є й прецедентні біблійні антропоніми *Христос*, *Каїн*, *Іуда* (*Іуда Іскаріот*, *Юда*) та ін.

Ім'я Сина Божого *Ісуса Христа* він вживає в тих записах, у яких з ним порівнює своїх героїв, очевидно, для своєрідного зближення людини і Бога, для актуалізації думки, про спорідненість сина людського і Божого, порівн.: *Савка був плотник, як і Христос* (Довженко, 2013: 31). До речі, таке зближення наявне і в інших контекстах, де вживання епітета *божественний* (*син божественний*) на позначення людини теж спричиняється до біблійних алюзій, актуалізуючи семи 'святий', 'мученицький', 'жертвоний': *«Один син Кравчини, льотчик, ас знаменитий, улюбленець цілого фронту, попав до полону. [...] Описати, як падав під Харковом з неба мій син божественний. Як лежав він, жарений на алюмінієві»* (Довженко, 2013: 415).

Використовуючись у функції символіми, більшість біблізмів-антропонімів і біблізмів-топонімів апелятивізується, зберігаючи при цьому біблійні смисли (*ірод*, *каїн*, *хам*, *іуда* (*юда*)) (Скаб, 2016: 14) і виявляючи дериваційні потенції для репрезентації української МКС. Мовознавці зазначають, що на дериваційні потенції біблійних крилатих слів та висловів впливають і внутрішньомовні, і позамовні чинники,

«що зумовлюють утворення похідних і регулюють реалізацію закладених системою словотвірних потенцій відфраземного слова: частотність, уживання крилатих слів та висловів, важливість для носіїв мови позначуваної ними сфери, можливість накладання біблійного переносного значення на вже наявні лексичні значення, набуття символічного значення власною назвою-компонентом фразеологічної одиниці» (Скаб, 2014: 246).

Одним з промовистих прикладів вияву потужних дериваційних можливостей є біблізм *Хам*, що означає: «1. *заст.* Зневажлива назва людини з нижчих соціальних верств, станів (у мові панівних класів). 2. *розм., лайл.* Зухвала, груба, нахабна людина // Грубе звертання до кріпака, слуги, наймита. 3. За Біблією — непуцящий син благочестивого Ноя, що поглумився над своїм батьком і був ним проклятий» (ВТСМУ 2009: 1555) У структурі наведеної лексеми відбувається не лише розширення семантики, а й виражена переінтеграція значення, коли етимологічно пряме міфологічне поступається місцем соціально-класовому, етичному й соціально-психологічному (моральному). В О. Довженка лексему *хам* вжито саме в значенні “зухвала, груба, нахабна людина”: *На паску ніхто нікого не вбивав і не було крадіжок. Навіть найбрутальнішому хаму дано було не лаятись у цей великий стрий добрий день* (Довженко, 2013: 88); *Ся скотина своєю «критикою» продавного хама, що осідлала була мою «Землю», привела мене на край могили [...]* (Довженко, 2013: 335). Більше того, письменник розширює семантику лексеми, називаючи нею не лише осіб, а й цілу німецьку націю: *Німці – народ хам* (Довженко, 2013: 198), очевидно, через нелюдські злочини і руйнування, які принесла вона в Україну.

Принагідно зауважимо, що в українській мові лексема *хам* має 17 похідних (*хамів, хамка, хамний, хамство, хамло, хамлюга, хамрило, хамрій, хамула, хамулуватий, хамуватий, хамуватість, хамувато* та ін.), що наслідують переважно семантику другого значення мотиватора (Скаб, 2016: 16). Отже, у цьому разі простежуємо розширення значення бібліїзму, розшарування його структури. У Довженка фіксуємо *охаміти*: *Бажан, на мою думку, зовсім охамів* (Довженко, 2013: 109), *хамський*:

Ця відсутність громадянської гідності, гордості і національної охайності і мужності, якої, я глибоко переконаний, нема у других поневолених країнах, це наша дорога розплата за нікчемне погане виховання молоді, за хамську образу виховання дівчини, за нехтування жіночої природи, за неповагу, за грубість, за позбавлення смаку, мод, елегантності, хороших манер і за відсутність безлічі того, що зробило наших жінок і дівчат, їхнє життя скучним і безбарвним (Довженко, 2013: 211).

Прикметник *хамський* О. Довженко вживає і як компонент компонента-оказіоналізма *поліцейсько-трактирсько-хамський*, напр:

Потім таким же **поліцейсько-трактирно-хамським** чином вона спитала мене, для якої мети, потім помовчала хвилин з три, займаючись підписуванням якихось паперів, соізволіла сказати мені, також не глядя, що вона не може мені виділити нікого в провозаті для огляду участка бетонних заводів (Довженко, 2013: 669).

Уживання письменником іменника **хамуватість** в одному щоденниковому записі поряд з перифрастични найменуванням **тавро хама** О. Довженко відсилає читача до алюзії на старозаповітну історію, у якій ідеться про те, що Ной прокляв свого сина Хама, пророкуючи йому рабство, за те, що він насміявся з голого батька: *Слава богу, найшов-таки свинтуса, що своєю хамуватістю теж будує комунізм і ввійде в нього, і ще може десь в його онуках щезне тавро хама* (Довженко, 2013: 670).

Антропонім **Іуда** в українській лінгвокультурі традиційно апелювати-візується, переходить в загальну назву й уживається як лайка, порівн.: **Іуда (Юда)**, и, чол., зневажл., лайл. «Зрадник, запроданець» [СУМ-11, т.4, с. 57]. Саме так його використовує письменник, вкладаючи в уста своїх персонажів: *Слухай, іудо! Нечиста сило!* (Довженко. Щоденник: 75). Як складник юкстапозита **хижак-іуда** зазначений бібліїзм О. Довженко вживає для найменування певних суб'єктів, яких уважає морально негідними:

Я часом думаю собі: коли вже я ненавиджу наших союзників лукавих, чистеньких людоджерів і дозіровщиків нашої крові – англійців і американців, як же повинен ненавидіти їх Сталін [...]. Як йому витримувати рівновагу, стрічатися з ультурними хижаками-іудами? (Довженко, 2013: 38).

Письменник називає цим іменем своїх сучасників, пишучи з великої букви й тим самим підтверджуючи паралелі з Біблією, актуалізуючи його як біблійну символему, наділяючи характеризовану особу якостями й характеристиками об'єкта, який послужив прототипом для створення алюзії: *Мав бесіду з сентиментальним Іудою Скаріотом Лукковим* (Довженко, 2013: 261), за зразком складеного прецедентного імені **Іуда Іскаріот** додаючи до нього й прикладку: *До Шостаковича підійшов раптом Іуда Шапорин, привітав щось, щось шептав, а далі словом вияснилось зі слів Шапорина, що Восьма симфонія – твір трагедійний і тому контрреволюційний і антирадянський* (Довженко, 2013: 285).

Міфотопоніми **пекло, ад** традиційно вживаються в переносному значенні «Нестерпні, жажливі умови, обставини»; «Дуже небезпечне місце» (СУМ-11, т.6: 111): *Рвуться міни навколо! Пикуриють «мессери».* **Пекло** (Довженко, 2013: 150); *Ви лежали такі умучені, такі жалюгідні у цьому пеклі* (Довженко, 2013: 163); *Скажіть нам, товаришу командир, як у вас вистачило сили вилізти в аду і отак крикнути, що ми герої* (Довженко, 2013: 161).

2.2. Фразеологічні бібліізми й цитати в «Щоденнику» О. Довженка

Беззаперечною ознакою щоденника О. Довженка є велика кількість біблійних фразеологізмів: *всевидяще (всевидящее) око* (Довженко. Щоденник: 55, 328), що узятий із християнської символіки, у якій «промисел Божий» зображено в променях, обрамлених трикутником, і означає Бога, усюдисущого й усезнаючого (див.: Коваль, 2012: 288). Отже, у сучасній українській мові не лише виникає нове десакралізоване значення й ФО стає полісемічною, а й відбувається переінтеграція значень, за якої «в процесі розвитку семантичної структури слова на місце прямого номінативного виходить одне з етимологічно похідних» (Лисиченко, 1997: 48). Саме внаслідок цього процесу, спроектованого на фразеологію, носії сучасної української мови як пряме номінативне значення фраземи *всевидюче око (всевидящее око)* сприймають нерелігійне десакралізоване значення, що відображено в словнику фразеологізмів української мови, порівн. у щоденнику, де є вживання у значенні «промисел Божий»: *Є бог – плюнь йому у **всевидяче око*** (Довженко, 2013: 55) і де ця ФО вживається для О. Довженком самопортретування: *Дивуюся, чому не найшлося серед них ні одної людини, яка б скористала всі мої знання і моє **всевидящее око** для широкої роботи на користь народу України* (Довженко, 2013: 328).

ФО *Страшний суд* (Довженко. Щоденник: 138, 188) в українській мові вживається в кількох мовних ситуаціях — коли йдеться про щось жахливе або ж тоді, коли йдеться про вимір найвищої справедливості (Коваль 2012: 284). У щоденнику цей бібліїзм ужито як для позначення суду Божого, так і для позначення чогось жахливого, порівняймо: *Це було небо **Страшного суду**, як уявлялося колись у дитинстві. Це небо було надзвичайне [...] А хмар наперло... Ач, що робиться. **Страшний суд**, чи що, починається [...]* (Довженко, 2013: 138); *Тут потрібна детальна розробка. Оточення. Гибель великих. Оточення. Агонія України. **Страшний суд**. Помутилася свідомість. Все пішло прахом і димом. Зброя кинута* (Довженко, 2013: 188).

Бібліїзм *страху ради іудейського*, як зазначає А. Коваль, відійшов «дуже далеко від свого первісного значення» через неправильний переклад із церковнослов'янської мови як «заради іудейського страху», тоді як він перекладається інакше — «заради страху перед іудеями», унаслідок чого сьогодні «він означає страх перед сильними світу цього і загалом перед будь-якою силою» (Коваль, 2012: 262), порівн.: *Не було у вас і чемоданів, кованих з чехлами і мідними цвяхами, щоб утікати на схід **страху ради іудейського*** (Довженко, 2013: 87).

Крім того, у щоденнику вжито такі ФО, як *сіль землі* (Довженко, 2013: 193); *по образу і подобию* (Довженко, 2013: 198); *живий мрець* (Довженко, 2013: 34); *плоть од плоті* (Довженко, 2013: 198, 274); *не віда-*

ють, що творять (Довженко 2013: 189), хліб насущний (Довженко, 2013: 313); у поті лица свого (Довженко, 2013: 327), скрежет зубовний (Довженко, 2013: 674) та ін., іноді по кілька в одному щоденниковому записі, наприклад:

*Кожний народ, як рослина, цвіте своєю партією і вождями. Кожний народ утворює вождя **по образу і подобию** рівнодіючої всіх кращих якостей народа і всякий справжній вождь, що веде за собою маси, є репрезентатив, – і натхненних і **плоть од плоті** народних прагнень* (Довженко, 2013: 198).

Ж. Колоїз зауважує: «Біблійна алюзія є найбільш популярною формою літературної інтертекстуальності, згідно з якою натяки на тексти Святого Писання пронизують структуру всього художнього тексту. Такі “покликання” актуалізують різні біблійні сюжети, розраховані на знання і проникливість читача, що має запропонований натяк прийняти і відповідним чином витлумачити» (Колоїз, 2013: 4).

Для О. Довженка символічною й смислово важливою є алюзія на крилатий вислів *терновий вінок*, що є символом страждання. У щоденникових записах це простежується в трансформованому вислові *терновий дріт*, що є непрямою алюзією на біблійну оповідь про страдництво Ісуса Христа, де страдниками виступають ураїнці, весь український народ, що страждає впродовж багатьох століть, порівн. один із записів, здійснений 4 квітня 1942 року:

*Про що говорили вони. Про владу. Про соціалізм, про колгосп. Про Гітлера, про історія, про Богдана, про Мазепу, про все, це символічна, одвічна картина, многостлітній двобій двох українців, ожорсточених од довгої важкої тернистої дороги. Про Сибір. Розмова може вестися на загальних і крупних планах, голова і дріт, голова і дріт і кров, і блиск очей, і зубів у темряві, і **дріт терновий обвиває голову, і вгрузає шипами в чоло, і кров з чола капле**, і біль, і ненависть, і пристрасть* (Довженко, 2013: 73).

Більш того, цю алюзію Довженко планував винести в сильну текстову позицію – у заголовок, про що свідчить його запис 14 квітня 1942 року: *Учора уночі при свічці читав «**На терновому дроті**»* Гречусі і Жилі (Довженко, 2013: 94), однак митцю, очевидно, через цензуру, довелося змінити назву, у подальшому назвати твір «На колючому дроті».

У досліджуваному тексті є багато залапкованих прецедентних цитат з Біблії, вплетених у текст, порівн.: - *Боже, поможи мені написати оцю книгу!* – кричав би я і просив би. *Та бога вже немає, а є утома в голові і хворе серце і безліч щоденних робіт і «Довліє днів злоба его»* (Довженко, 2013: 219), де вжито відомий євангельський вислів «Доволі днів (на кожен день) його клопоту» (Євангеліє від Матвія 6: 34); ; *за други своя* (Євангеліє від Івана 15: 13): *Ми пролили за «друзи своя»* більше

крові, аніж «друзи» наші виратили на нас кілограм Рузвельтової ковбаси (Довженко. Щоденник: 312).

Разом із тим трапляються й незалапковані цитати, порівн.: **Земля еси і в землю отидеши** (Довженко, 2013: 327) (Буття 3: 19). Зокрема, євангельський вислів *і буде одне стадо й один пастир!* (Євангеліє від Івана 10:) Довженко використовує для позначення майбутньої об'єднаної України: *Об'єднались усі українські землі. Буде єдине стадо і єдин пастир* (Довженко, 2013: 343).

Непрямою алюзією на Псалом 67, зокрема на рядки *Да воскреснет Бог, и расточатся врази Его, и да бежат от лица Его ненавидящие Его. Яко исчезает дым, да исчезнут; яко тает воск от лица огня, тако да погибнут беси от лица любящих Бога и знаменующихся крестным знамением, и в веселии глаголющих [...] е*, наприклад, такий фрагмент зі щоденника, порівн.: *Тяжко на душі і тоскно. І не тому тяжко, що пропало марно більше року роботи, і не тому, що **возрадуються врази** і дрібні чиновники перелякаються мене і стануть зневажати* (Довженко, 2013: 269).

Особливо драматично прочитуються записи, що є алюзією на євангельські рядки *Чи є між вами така людина, яка, коли син її попросить у неї хліба, подала б йому камінь? І коли попросить риби, подала б йому змію?»* (Мт. 7: 7–11), які Довженко використав для відображення свого пригніченого душевного стану у зв'язку з розгромом кіноповісті «Україна в огні», порівн.: *Ось уже минуло три місяці, як немов ангели покинули мою душу. Потопаючи в стражданнях народу, я попросив **хліба поради**. Мені подали **камінь осуди*** (Довженко, 2013: 322), де значення контекстуальних антонімів *хліб – камінь* посилюється неузгодженими означеннями **хліба поради – камінь осуди**.

У фрагментах, де чітко окреслюється взаємодія біблійного й щоденникового дискурсу, проглядається алюзія з відомим сюжетом про страту безвинного Спасителя (Марк 15: 13), лицемірно здійснювану від імені Бога. Страдником постає О. Довженко, а розпинають його, прикриваючись іменем великого верховного судді й «батька націй» Й. Сталіна, чий авторитет у радянській ідеології тих часів був вознесений до рівня Божого:

*Тоді прийшли на мою политу марним потом ниву недобрі люде, серед зів'ялого саду поставили насіх збиту трибуну, подібну до ешафота, і, прикриваючи свій сором, а хто й не сором, а недобрість чи пустоту свою, кричали голосно: «Ось він! ...**Розіпніть його, розіпніть його!**... Іменем великого бога, отця нашого, – **розіпніть його**. Не своїм іменем, бо в нас його нема, іменем соратника...». Тоді я мовчки впав і вмер* (Довженко, 2013: 392).

У «Щоденнику» є фрагменти, де записи набувають ознак молитви:

«Господи, пошли мені сили. На дай упасти мені в розпач і тугу, щоб не висохло моє серце і не озлобилася душа моя. Пошли мені мудрість про-

стить доброго М. С., що проявився малим у великості своїй, бо слаб єсть чоловік» (Довженко, 2013: 320).

Зауважимо, що автор «Щоденника» сам цитує молитву Єфрема Сиріна, у якій звертається до Всевишнього:

Господи, владико живота мого. Дух празности, унинія, любоначалія, празнословія не даждь ми. ... І, господи царю, даруй ми зріти мої презрішенія і не осуждати брата мого, яко благословен еси вовіки. Амінь (Довженко, 2013: 424).

На інтертекстовий характер «Щоденника», його біблійність, як видається, вказує й вислів *во ім'я отця, і сина, і святого духа* на підтвердження істинності сказаного, що в усіченому вигляді кілька разів використовує О. Довженко: «*Всю Україну, весь народ наш ношу в серці своєму, і ноги мої згинаються під тягарем серця. Во ім'я отця*» (Довженко, 2013: 392); «*Я почну від сього дня берегти себе од лихого ока, од нерозумного слова, од житейських дрібниць. [...] Встановлю вечірній час, як молитву народу, полечу духовним своїм зором на Україну до рідного народу, якого ніжним сином я є, був і буду во ім'я отця*» (Довженко, 2013: 372).

3. Висновок

Отже, бібліїзми, ужиті в щоденникових записах О. Довженка, служать імпліцитним засобом створення інтимізованої тональності, адже, будучи значною мірою прецедентною, спрацьовує на активізацію асоціативної когезії, асоціації ж у такому разі є глибоко особистісними, але разом із тим зрозумілі й небайдужі не лише авторові щоденника.

«Щоденник» О. Довженка можна розглядати як інтердискурсивне утворення, у якому біблійна лексика і фразеологія, зазнаючи семантичних трансформацій є активним і потужним засобом вербалізації світогляду митця, портретування й самопортретування, характеристики героїв майбутніх Довженкових кіноповістей.

Первинні джерела / Primary sources

Берестова, А.А. (2016). *Релігійна прецедентність у мові української прози кінця ХХ – початку ХХІ століття*: дис. ... канд. філол. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків.

Богдан, С. (2010). Святе Письмо і релігійна лексика в епістолярних текстах Лесі Українки: Бог і Божий. *Науковий вісник Чернівецького університету імені Юрія Федьковича*, 506 – 508, 214–223.

- Богдан, С. (2014). Біблеїзми в системі епістолярного автопортретування Лесі Українки. *Волинь філологічна: текст і контекст. Лінгвостилістика XXI століття: стан і перспективи*, 17, 15–36.
- Вільчинська, Т. П. (2013). До проблеми сакрального у творчості Т. Шевченка: лінгвістичний аспект. *Наук. праці Кам'янець-Подільського ун-ту ім. І. Огієнка*, 34, 56–59.
- Великий тлумачний словник сучасної української мови* (з дод., допов. та CD) (2009). Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун».
- Довженко, О. (2013). *Щоденникові записи, 1939–1956. = Дневниковые записи, 1939–1956*. Харків: Фоліо.
- Загнітко, А. (2017). *Теорія лінгвоперсонології*. Вінниця: Нілан Лтд.
- Ігнат'єва, С. (2013). Сакральна комунікація в українському щоденниковому дискурсі. *Наук. вісн. Чернів. ун-ту*, 659, 28–33.
- Коваль, А. П. (2012). *Спочатку було Слово: крилаті вислови біблійного походження в українській мові*. Київ: Либідь.
- Ковтун, А. (2010). Функціонування сакральної лексики в художньому мовленні ХХ ст. як вимір рівня духовності епохи. *Науковий вісник Чернівецького університету імені Юрія Федьковича*, 506–508, 224–229.
- Ковтун, А. А. (2006). *Інноваційні процеси в українській церковно-релігійній лексиці (на матеріалі художньої прози ХХ ст.)*: дис. ...кандидата філол. наук. Чернівці.
- Колоїз, Ж. (2013). Біблійна алузія як засіб вираження авторської інтенції в романі В. Шкляра «Залишенець. Чорний ворон». *Наук. вісн. Чернів. нац. ун-ту ім. Юрія Федьковича*, 659, 3–9.
- Космеда, Т. А. (2012). *Ego і Alterego Тараса Шевченка в комунікативному просторі щоденникового дискурсу*: Дрогобич : Коло.
- Коцюбинська, М. Х. *Листи і люди: роздуми про епістолярну творчість*. Київ: ДУХ І ЛІТЕРА.
- Лисиченко, Л. А. (1997). *Лексико-семантична система української мови*. Харків: Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди.
- Марголит, Е. Я., Тримбач, С. В. (2013). Хроніки трагедії. Довженко О. П. *Щоденникові записи, 1939–1956 = Дневниковые записи, 1939–1956*. Харків: Фоліо. С. 5–15.
- Піддубна, Н. В. (2019). *Теорія теолінгвістики: феномен біблійності в українській лінгвокультурі та омовлення релігійної картини світу (аналіз дискурсивної практики ХІХ ст.)*. Харків: Майдан.
- Поповський, А. (2013). Сакральний світ Олеса Гончара. *Наук. вісн. Чернів. ун-ту*, 659, 18–23.
- Скаб, М. (2013). Біблійні алузії в щоденниках Олеса Гончара. *Волинь філологічна: текст і контекст. Лінгвостилістика XXI століття: стан і перспективи*, 15, 302–312.

- Скаб, М. (2016). Вплив Біблії на українську мову: обшир, аспекти та основні проблеми їх вивчення. *Наук. вісн. Чернів. нац. ун-ту ім. Юрія Федьковича*, 772, 13–20.
- Словник української мови: в 11 т. (1970–1980). Київ: Наук. думка.
- Словник фразеологізмів української мови*. (2008). Київ: Наук. думка.
- Ципердюк, О. (2013). Біблійні алюзії в поетичних текстах Василя Герасим'юка. *Наук. вісн. Чернів. нац. ун-ту ім. Юрія Федьковича*, 772, 110–115.

References

- Berestova, A. A. (2016). *Relihiina pretsedentnist u movi ukrainskoi prozy kintsia XX – pochatku XXI stolittia* [Religious precedent in the language of Ukrainian prose of the late 20th – early 21st centuries: dissertation. ... candidate philol. Khark. national ped. University named after H.S. Skovoroda. Kharkiv].
- Bohdan, S. (2010). *Sviate Pysmo i relihiina leksyka v epistoliarnykh tekstakh Lesya Ukrainky: Boh i Bozhyi* [Holy Scripture and religious vocabulary in Lesya Ukrainka's epistolary texts: God and God. *Scientific bulletin of Yuri Fedkovich University of Chernivtsi*, 506–508, 214–223].
- Bohdan, S. (2014). *Bibleizmy v systemi epistoliarnoho avtoportretuvannia Lesya Ukrainky* [Biblicalisms in the system of epistolary self-portraiture of Lesya Ukrainka]. *Philological Volyn: text and context. Linguistics of the 21st century: state and prospects*, 17, 15–36.
- Vilchynska, T.P. (2013). *Do problemy sakralnoho u tvorchosti T. Shevchenka: linhvistychnyi aspekt* [To the problem of the sacred in the work of T. Shevchenko: linguistic aspect. *Science works of the Kamianets-Podilskyi University named after I. Ohienko*, 34, 56–59].
- Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod., dopov. ta SD)* [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language (with addendum, addendum and SD) (2009). Kyiv; Irpin: VTF „Perun”].
- Dovzhenko O. (2013). *Shchodennykovi zapysy, 1939–1956. = Dnevnykovie zapysy, 1939–1956.* [Diary entries, 1939–1956. = Diary entries, 1939–1956. Kharkiv: Folio.
- Zagnitko A. (2017). *Teoriia linhvopersonolohii* [Theory of linguistic personology. Vinnytsia: Nilan Ltd].
- Ignatieva S. (2013). *Sakralna komunikatsiia v ukrainskomu shchodennykovomu dyskursi* [Sacred communication in Ukrainian diary discourse. *Science release Chernivtsi Univ.*, 659, 28–33].

- Koval A. P. (2012). *Spochatku bulo Slovo: krylati vyslovy bibliinoho pokhodzhenia v ukrainskii movi* [In the beginning was the Word: proverbs of biblical origin in the Ukrainian language. Kyiv: Lybid].
- Kovtun A. (2010). Funktsionuvannia sakralnoi leksyky v khudozhnomu movlenni KhKh st. yak vymir rivnia dukhovnosti epokhy [The functioning of the sacred vocabulary in artistic speech of the 20th century. as a measure of the level of spirituality of the era. *Scientific Bulletin of Yuriy Fedkovich University of Chernivtsi*, 506–508, 224–229].
- Kovtun A. A. (2006). *Innovatsiini protsesy v ukrainskii tserkovno-relihiinii leksytsi (na materiali khudozhnoi prozy XX st.)* [Innovative processes in the Ukrainian church and religious lexicon (on the material of artistic prose of the 20th century): diss. ... candidate of philology. of science Chernivtsi].
- Kolois Zh. (2013). Bibliina aliuziia yak zasib vyrazhenia avtorskoi intentsii v romani V. Shkliara «Zalyshenets. Chornyi voron». [Biblical allusion as a means of expressing the author's intention in V. Shklyar's novel „The Leftover. Black Raven”. *Science release Chernivtsi national University named after Yuriy Fedkovich*, 659, 3–9].
- Kosmeda T. A. (2012). *Ego i Alterego Tarasa Shevchenka v komunikatyvnomu prostori shchodennykovoho dyskursu* [Ego and Alterego of Taras Shevchenko in the communicative space of daily discourse: Drohobych: Kolo].
- Kotsyubynska M. Kh. *Lysty i liudy: rozдумы pro epistoliarnu tvorchist* [Letters and people: reflections on epistolary creativity. Kyiv: SPIRIT AND LETTER].
- Lysychenko L. A. (1997). *Leksyko-semantychna systema ukrainskoi movy* [The lexical-semantic system of the Ukrainian language. Kharkiv: Khark. state ped. University named after H. S. Skovoroda].
- Margolyt E. Ya., Trimbach S. V. (2013). *Khronyky trahedy. Dovzhenko O.P. Shchodennykovi zapysy, 1939–1956 = Dnevnykovye zapysy, 1939–1956.* [Chronicles of a tragedy. Dovzhenko O.P. Diary records, 1939–1956 = Diary records, 1939–1956. Kharkiv: Folio. P. 5–15].
- Poddubna N. V. (2019). *Teoriia teolinhvistyky: fenomen bibliinosti v ukrainskii linhvokulturi ta omovlennia relihiinoi kartyny svitu (analiz dyskursyvnoi praktyky KhIKh st.)*. [The theory of theo-linguistics: the phenomenon of biblicalness in Ukrainian linguistic culture and the washing of the religious picture of the world (analysis of the discursive practice of the 19th century). Kharkiv: Maidan].
- Popovsky A. (2013). Sakralnyi svit Olesia Honchara [Sacred world of Oles Honchar. *Science release Chernivtsi Univ.*, 659, 18–23.
- Skab M. (2013). Bibliini aliuzii v shchodennykakh Olesia Honchara [Biblical allusions in the diaries of Oles Honchar. *Philological Volyn: text and context. Linguistics of the 21st century: state and prospects*, 15, 302–312].

- Skab M. (2016). Vplyv Biblii na ukrainsku movu: obshyr, aspekty ta osnovni problemy yikh vyvchennia [The influence of the Bible on the Ukrainian language: scope, aspects and main problems of their study. *Science release Cherniv. nat. University named after Yuri Fedkovich*, 772, 13–20].
- Slovnyk ukrainskoi movy*: v 11 t. (1970–1980). [*Dictionary of the Ukrainian language*: in 11 volumes (1970–1980). Kyiv: Nauk. Dumka].
- Slovnyk frazeolohizmiv ukrainskoi movy* (2008). [*Dictionary of phraseological units of the Ukrainian language*. Kyiv: Nauk. Dumka].
- Tsyperdyuk O. (2013). Bibliini aliuzii v poetychnykh tekstakh Vasylia Herasym'iuka [Biblical allusions in the poetic texts of Vasyl Gerasymyuk. *Science release Chernivtsi national University named after Yurii Fedkovich*, 772, 110–115. the late 20th and early 21st centuries].

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2023.19.07>

Received: 01.06.2023

Accepted: 21.09.2023

YAROSLAVA SAZONOVA

<https://orcid.org/0000-0001-9249-448X>

(H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv)

e-mail: sazonova.yaroslava.hnpu@gmail.com

ЕТАП НАРАЦІЇ ЗВИЧНОГО СВІТУ СУБ'ЄКТА-РЕЦИПІЄНТА СТРАХУ В МАКРОМОДЕЛЮВАННІ ТЕКСТІВ ЖАХІВ УКРАЇНСЬКОЮ І АНГЛІЙСЬКОЮ МОВАМИ

Jak cytować [how to cite]: Sazonova, Y. (2023). Етап нарації звичного світу суб'єкта-реципієнта страху в макромоделюванні текстів жахів українською і англійською мовами. *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 19, 111–128.

The Stage of Narrating the Subject-Recipient of Fear's Usual World in Macro-Modelling Horror Texts in English and Ukrainian

Abstract

The article contributes to the development of the structural classification of texts which overall sense can be rendered as fear or horror. The macro-modelling of such texts comprises three stages in accord with the subject-subject interaction: the subject-recipient of fear's (SR) familiar world description; preliminary tension in SR's worldview; SR's existence in a fictional frightening world and opposition to the source of fear. The article focuses on the identification and description of the first stage of such texts creation – the wording of the SR's usual world as the communicative-narrative strategy of the initial step in the unrolling of the narration that supports the transmission of the communicative sense of fear from the author to the reader. Here, the analysis of texts in English and Ukrainian proves the detection of four universal tactics (associative nomination, informative, emotional and gothic frames) that are used in narrating the stage of describing the usual world ontology.

Keywords: fear, narration, macro-modelling, frame, strategy, tactics.

Резюме

Стаття присвячена проблемі розробки структурної класифікації текстів, загальний сенс яких можна передати як страх чи жах. Макромодельовання таких текстів складається з трьох етапів відповідно до суб'єкт-суб'єктної взаємодії: опис вигаданого звичного світу суб'єкта-реципієнта страху (SR); попередня напруженість у його світогляді; існування (SR) у вигаданому страхітливому світі та протидія джерелу страху. Стаття зосереджена на ідентифікації та описі першого етапу створення таких текстів – омовленні звичного світу суб'єкта-реципієнта страху як комунікативно-нарративної стратегії початкового кроку в розгортанні нарації, що підтримує передачу комунікативного смислу «страх» від автора читачеві. Аналіз текстів англійською та українською мовами засвідчує виявлення чотирьох універсальних тактик (асоціативної номінації, інформативної, емоційної та готичної рамок), які використовуються в нарації онтології звичного світу.

Ключові слова: страх, нарація, макромодельовання, рамка, стратегія, тактика.

1. Вступ

Сучасна філологія після кількох десятиліть намагань розмежувати об'єкти і предмети досліджень лінгвістики, літературознавства, філософії, семіотики ті інших людиноцентричних царин знань повертається до міждисциплінарності й холістичного погляду на мовленнєву діяльність людини. Актуальними залишаються міждисциплінарні дослідження текстів різних жанрів, дискурсів, інтенцій створення й формальних ознак, оскільки невирішеними залишаються загальні теоретичні й методологічні проблеми, наприклад, як автор комунікує з читачем або як визначити інтенцію цілого тексту, що відноситься до художнього дискурсу, чи як проаналізувати ефективність й адекватність впливу тексту на читача та багато інших. Долучення результатів сучасних досліджень у сфері лінгвістичної прагматики й мовної комунікації сприяло аналізу дискурсивних стратегій у художньому дискурсі (Фролова, 2009; 2013; Белова, 2004, та інші), де досліджуються діалоги між героями творів)) і нарративних стратегій в інших дискурсах (Карпиленко, 2014; Шурма 2016; Meuter 2009; Vanoost 2013 та інші). Аналіз і висновки цих досліджень спонукають до роздумів про комунікацію автора і читача за посередництва тексту, коли нарація підпорядкована трансляванню загального комунікативного смислу цілого тексту, наприклад, страху, як це відбувається в досліджуваному тут матеріалі.

Багатьох дослідників нарративних стратегій цікавить вираження містичного в текстах художніх творів (Букіна, 2016; Вещикова, 2014; 2017, та інші), причому важливими компонентами цього вираження, на думку дослідників, є наратор і реципієнт: «На понятті досвідченості, введеному до наратологічного обігу М. Флудернік, ґрунтується інтер-

текстуальна наративна стратегія, що спирається на співвідношення досвіду наратора (персонажа) і досвіду реципієнта (Вещикова, 2017: 3). Ми ж пропонуємо дещо інший погляд, згідно з яким створення текстів жахів як зразків відповідного дискурсу спирається на специфіку суб'єкт-суб'єктних відношень, що відповідає психологічним засадам переживання страху й супровідних емоційних і фізичних станів і меншою мірою культурно-історичним і жанровим законам побудови творів. Наративний вимір вираження комунікативного смислу «страх» дозволяє втілити вповні авторську інтенцію залучення читача до емпатії й переживання разом із суб'єктом-реципієнтом страху. Задля досягнення цієї мети недостатньо лише вдалої мовної реалізації референції суб'єкта-джерела страху в тексті, адекватної розбудови потребує вся «історія» суб'єкт-суб'єктних відношень, яка має різні рівні своєї реалізації в тексті (мікромоделювання й макромоделювання), кожний з яких має набір етапів, схем і механізмів розгортання в тексті (Сазонова, 2018).

Мета цього дослідження – ідентифікація та опис першого етапу текстотворення «страшної» нарації, а саме – ініціації читача у вигаданий світ шляхом омовлення звичного світу суб'єкта-реципієнта страху. Це є початковим кроком у комунікації автора і читача, де відбувається розгортання тексту, що підтримує передачу комунікативного смислу «страх».

Досягнення цієї мети можливе шляхом з'ясування таких питань:

- виділення макрочастин нарації вигаданого світу жахів і обґрунтування впливу цих етапів на поступове створення комунікативного смислу «страх» у тексті;
- аналіз специфіки омовлення онтології звичного світу суб'єкта-реципієнта (SR) страху і його важливості для текстосприйняття читачем;
- аналіз комунікативно-наративної стратегії ініціації читача в текст жахів і тактик її утілення.

Матеріалом дослідження стали тексти жахів англійською і українською мовами різного часу створення (з метою доведення універсальності описуваної стратегії).

2. Виклад основного матеріалу

2.1. Ініціація читача у вигаданий світ жахів як комунікативно-наративна стратегія

У методології наративних досліджень встановлений такий принцип: «В основі будь-якого наративу лежить зміна стану персонажа та /

або трансформація початкової ситуації через різку зміну напрямку дії (перипетію, за Аристотелем). Таких поворотів у нарративній послідовності може бути декілька: «початковий стан → руйнування → новий стан → руйнування → новий стан → ... → фінальний стан (рівновага)» (Лещенко, 2019: 203). Як зазначалося (Сазонова, 2018), однією із характерних рис текстів дискурсу жахів вважається створення такого вигаданого світу, де SR переживає руйнування онтологічних засад звичайного світу й змушений вибудовувати нові відношення з іншими суб'єктами, основним серед яких стає суб'єкт-джерело страху (SS) (тут ми спираємося на ідеї А. Греймаса і Ж. Фонтанія (Греймас, Фонтаній 2007)). Тобто з позицій прагматики будь-який текст жахів можна структурувати й виділити такі етапи реалізації комунікативного смислу «страх»:

- вигаданий звичний світ SR;
- попередня напруженість у світосприйнятті SR;
- існування SR у вигаданому страхітливому світі й опонування SS.

Ці етапи, зрозуміло, виокремлені на основі протиставлення звичного й страхітливого вигаданих світів, перехід меж між якими становить другий етап творення тексту. Також окремо слід наголосити на тому, що автор, наратор, читач і суб'єкт-реципієнт страху мають різний ступінь «обізнаності» з вигаданим світом тексту; ці відношення можуть бути представлені у вигляді модальних рамок: автор – «знання», причому автор дорівнює наратору (чи то першої, чи то третьої особи); читач – «віра – емпатія»; суб'єкт-реципієнт страху – «знання – сумнів – знання».

Як зазначив А. А. Богатирьов, такий сучасний напрям у лінгвістичних дослідженнях, як теорія текстотворення, повинен мати своїм предметом «схеми розгляду засобів текстової організації, в змістове навантаження яких входить вказівка на тип інтенції цілого тексту» (Богатирев, 2001: 5), причому під інтенцією тексту, вважаємо, можна розуміти передачу комунікативного смислу, наприклад, страху. Відповідно, ініціація може бути досліджена як частина цілої схеми тексту жахів. Із огляду на теорію текстотворення і текстосприйняття ініціація читача в певний дискурс – це перший крок у процесі соціально поділеної комунікативної діяльності автора і читача. Такий підхід відповідає актуальності досліджень у царині текстотворення, сформульованій А. А. Богатирьовим: «виявлення конструктивних принципів текстової організації у сфері естетичної комунікації» (Богатирев, 2001: 9). На думку Г. Лавкрафта, «атмосфера – це найважливіша річ, адже остаточним критерієм достеменності є не гармонійна побудова сюжету, а створення відповідного відчуття» (Lovecraft, 1987: 4).

Етап нарації вигаданого звичного світу суб'єкта-реципієнта страху інтенційно омовлений так, що вводить читача у світ, який має слугувати тлом для подальшого розгортання страхітливих відношень суб'єктів (функція цього етапу). Цей вигаданий звичний світ максимально побудований за законами реального світу (зміст цього етапу): він містить пейзажні описи, портретні характеристики, деталі побуту або рутинної діяльності суб'єктів. Модусом існування SR вважаємо умовну реальність вигаданого світу тексту, тобто межі модальної рамки «знання».

Але прагматика побудови текстів жахів вимагає від автора ще на етапі нарації вигаданого звичного світу введення в текст певних маркерів, що сигналізували б читачеві про інтенції автора транслювати комунікативний смисл «страх» і формували б читацьке очікування: у такому разі вважаємо за доцільне говорити про комунікативно-нарративну стратегію ініціації читача у світ жахів. Ідея про ініціацію читача в дискурсі жахів виникла під впливом класифікації казок, розробленої В. Я. Проппом (Пропп, 1986). Це структурний підхід, що ґрунтується на схемах взаємодії головного героя з іншими, які допомагають або заважають йому досягти основної мети, стаючи учасниками обряду посвячення, або ініціації, головного героя в новий статус переможця. Казковий обряд ініціації, на думку В. Я. Проппа, – це відбиток соціального тотемічного ритуалу ініціації. У більш широкому сенсі на сучасному етапі розвитку гуманітарних наук явище ініціації тлумачиться як будь-який процес зміни соціального статусу або долучення до нових знань. Принциповим став той факт, що в процесі ініціації герой казки переходить із реального світу (стале життя, рутинні обов'язки, закріпленій соціальний статус) до казкового світу із чарівними істотами, фантастичними подіями, відсутністю межі між життям і смертю тощо. Тут пропонуємо розширити процес ініціації головного героя (SR) і долучити до нього читача, оскільки ініціацію можна порівняти із початковим етапом сприйняття читачем текстів дискурсу жахів, розвитком емпатії до SR і засадою ефективної комунікації з автором тексту, адже адекватне розуміння таких текстів вимагає від читача спільної з автором історико-культурної пресупозиції, а головне – ідеологічного і психолого-емоційного підґрунтя для сприйняття і поділу авторської інтенції щодо вираження комунікативного смислу «страх» і емпатії до реципієнта страху.

Під **ініціацією читача** у вигаданому світі дискурсу жахів розуміємо первинне заглиблення читача в текст, в якому страшні об'єкти або події ще не вербалізовані, а використані лише окремі маркери-натяки на можливий розвиток сюжету. Іншими словами, це комунікативно-нарративна стратегія рівня комунікації «автор-читач», яка формує читацьке

очікування у процесі сприйняття тексту. У дослідженні виходимо з того, що ініціація читача – універсальна стратегія, що використовується в текстах англомовної й української лінгвокультур і має кілька різновидів: асоціативна номінація в назві тексту, «інформаційна рамка», «емотивна рамка», «готична рамка».

2.2. Асоціативна номінація

Серед проаналізованих текстів виділяється група таких, де стратегія ініціації реалізується в тактиці **асоціативній номінації**, ужитій у сильній позиції – у назві оповідання, наприклад, «The Autopsy» (Michael Shea) або «Yours Truly, Jack the Ripper» (Robert Bloch). Номінація *autopsy* – «examination of a dead body by a doctor who cuts it open to try to discover the cause of death»¹ – спрямовує очікування читача до, так би мовити, «медичного» аспекту людських фобій, наприклад, страху хвороби або страху перед лікарями. *Jack the Ripper* – сумно відома особистість, серійний убивця, що ввійшов до історії і став культовою особою у світі жахів, тож у цьому випадку читач очікує на серію таємничих убивств. До цієї ж групи слід віднести номінацію в назві оповідання «Belsen Express» (Fritz Leiber), яка скеровує очікування читача до так званих соціальних страхів, що пов'язані із пригніченням людей за расовим, релігійним тощо критерієм (Белзен – назва невеличкого німецького містечка, де під час другої світової війни був розташований концентраційний табір для утримання і знищення євреїв).

В українських текстах використовується така сама тактика. Наприклад, «Недобрий віщун» (Хома Купрієнко), віщун – «той, хто віщує, про рокує що-небудь»², його пророцтва можуть бути як добрими, так і злими, тож очікування читача відразу спрямовуються на несприятливий для головних героїв перебіг подій, про що вони були, швидше за все, попереджені, але знехтували небезпекою. Уживання маркера *віщун* у назві ініціює також очікування уточнення, хто саме заподіє зло, адже віщун – це лише медіатор між реальним світом і потойбічним. Або назва «Могила» (Михайло Чайковський), де маркер *могила* спрямовує читачьке очікування сприйняття тексту, зацікавлюючи, хто там похований і що за події стали причиною смерті. В іншому оповіданні Хоми Купрієнка «Втоплениця» процес ініціації в дискурс жахів, відбувається теж на етапі знайомства з назвою. За українськими традиціями втоплениці (в міфології – русалки, мавки) мають легку вдачу, пустують, співають, танцюють, але можуть залоскотати до смерті, потягти під воду за собою або навіть відтяти голову. Головним для людини, що натра-

¹ <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/autopsy>

² Словник сучасної української мови, [в:] Електронний ресурс: <http://sum.in.ua>.

пила на втопленицю, стає обережне поводження з нею, що вбереже від неприємностей або й смерті. Створення атмосфери очікування і страху підсилено портретним описом втоплениці вже на стадії ініціації, хоча культурний досвід читача зазвичай достатній, щоб уявити, як саме виглядає втоплениця.

«Чортова пригода» Марка Вовчка, хоча і належить до групи описуваних тут текстів, які мають першим елементом стратегії ініціації читача назву оповідання, відрізняється від вище проаналізованих саме національно забарвленим гумористичним ставленням до світу жахів, що вже відчувається в самій назві. Насамперед, вона попереджає, що певні дії будуть відбуватися саме з чортом, а не за його сприяння з людиною, тим самим налаштовуючи читача на очікування радше пригодницького сюжету, а не переживання емоції страху.

Подібна біда спіткала і чорта з оповідання Олекси Стороженка «Закоханий чорт». Цей текст, вважаємо, стоїть дещо осторонь і потребує більшої уваги через те, що віддзеркалює не лише характерне для української культури і ментальності гумористичне ставлення до страхів, про що вже згадувалося, а й сповнений ліризму і співчуття стосовно суб'єкта страху (чорта), коли він переживає емоційні страждання. Вживання семіотичного маркера *чорт* у назві безперечно вказує на інтенцію автора ввести читача до вигаданого світу жахів, але атрибутивна характеристика *закоханий* швидше не лякає, а зацікавлює читача, і його очікування від майбутнього сприйняття тексту мають інше психологічне підґрунтя.

Умовна реальність текстів жахів наповнюється текстовими елементами, що відповідають дійсності реального світу із варіаціями залежно від географічних, культурних впливів або уподобань автора. Наприклад,

Широкі простори Волині переважно покриті лісами, на заході ж очам відкриваються степи і зовсім інші краєвиди («Душ не в своєму тілі», Іван Барщевський);

Ще якби хтось тої осені сказав, що не нині, то завтра козаки пива наварять на Правобережжі, йому б ніхто не повірив. Тиша, що постала довкола, мало кому навіювала передчуття громів, бо Січ мовчала, заціпивши зуби, мовчали турки з татарами, мовчали й ляхи, тільки небо осіннє час од часу хрипло кашляло в сірі хустинки хмар, і вітер жалібно квилів навздогін бузькам («Місце для дракона», Юрій Винничук)

What might be called the first intimation of strangeness occurred at the railroad station. She had come with her children, Smalljohn and her baby girl, to meet her husband when he returned from a business trip

to Boston. Because she had been oddly afraid of being late, and perhaps even seeming uneager to encounter her husband after a week's separation, she dressed the children and put them into the car at home a long half hour before the train was due («The Beautiful Stranger», Sh. Jackson);

Everyone who has travelled over Eastern England knows the smaller country-houses with which it is studded – the rather dark little buildings, usually in the Italian style, surrounded with parks of some eighty to a hundred acres. For me they have always had a very strong attraction, with the grey paling of split oak, the noble trees, the meres with their reed-beds, and the line of distant woods («The Ash Tree», M. James).

Тексти такого типу не мають обмежень в обсягах першого етапу наративу, і чим він довший, тим виразнішою стає тактика **«ошуканого очікування»**, тобто сприйняття тексту читачем не спирається на маркери, що вказують на інтенцію автора передати комунікативний смисл «страх» у подальшому. Наприклад, такою тактикою скористався А. Блеквуд, автор класичного тексту жахів «The Willows» – найвишуканішого оповідання про надприродний страх. Пейзажний опис місцини й переданий настрій суб'єктів не натякають на можливі страхітливі наслідки подорожі берегами Дунаю:

*In high flood this great acreage of sand, shingle-beds, and willow-grown islands is almost topped by the water, but in normal seasons the bushes bend and rustle in the free winds, showing their silver leaves to the sunshine in an ever-moving plain of bewildering beauty. These willows never attain to the dignity of trees; they have no rigid trunks; they remain **humble bushes, with rounded tops and soft outline, swaying on slender stems that answer to the least pressure of the wind; supple as grasses, and so continually shifting that they somehow give the impression that the entire plain is moving and alive** (909); The sense of remoteness from the world of human kind, the utter isolation, the **fascination** of this singular world of willows, winds, and waters, instantly **laid its spell** upon us both, so that we allowed **laughingly** to one another that we ought by rights to have held some special kind of passport to admit us, and that **we had, somewhat audaciously, come without asking leave into a separate little kingdom of wonder and magic**-a kingdom that was reserved for the use of others who had a right to it, with everywhere **unwritten warnings to trespassers** for those who had the imagination to discover them,*

хоча очевидним і вербалізованим у тексті стає відчуття того, що SR – небажані гості в цьому місці, коли вони підсвідомо відчувають силу природи. Але навіть виділений у тексті курсивом предикат *alive* (як характеристика верб) на цьому етапі не переконує читача в інтенції автора створити страхітливий текст, адже ідилічні картинки пейзажу й настроїв суб'єктів інші (*we lay panting and laughing; happy and peaceful in the bath of the elements-water, wind, sand, and the great fire of the sun*), і лише згодом спостереження природи, сили Дунаю, вітру змушують суб'єктів відчути ще не страх, але емоції, що йому передують:

*Altogether it was **an impressive scene**, with its utter loneliness, its **bizarre suggestion**; and as I gazed, long and curiously, a singular emotion began to stir somewhere in the depths of me. **Midway in my delight of the wild beauty, there crept, unbidden and unexplained, a curious feeling of disquietude, almost of alarm.***

Тактика «ошуканого очікування» дозволяє авторові маніпулювати читацьким сприйняттям і моделювати смисли, що перетікають один в одного – від захвату й благоговіння до страху на пізніших етапах текстотворення. Тактика «ошуканого очікування» на етапі нарації вигаданого звичного світу в українських текстах жахів наразі не зафіксована, що становить перспективи пошуків.

2.3. Інформативна рамка

Іншою тактикою втілення стратегії ініціації читача в дискурс жахів на етапі нарації умовного реального світу вважаємо **«інформативну рамку»**, що сповіщає про факт або подію, які стали відправною точкою чи тригером розгортання страхітливих подій. Слід зауважити, що ця «інформативна рамка» відокремлена в часі й просторі від нарації фонових обставин умовного реального світу. Найбільш яскраві приклади репрезентує текст роману «Бот» (М. Кідрук):

Джей-Ді став далеко не першим, кого ввела в оману їхня дитяча зовнішність... Довгі тіні стелились по сухій землі. Призхідне сонце мріло напроти лобового скла, заповнюючи салон «Range Rover'a» золотавим світлом.

Перше ж речення тексту скеровує читача до очікування знайомства з кількома реципієнтами страху, хто постраждав від невідомого джерела страху (точніше кількох джерел), які мають вигляд дітей. Пунктуаційне оформлення «рамки» трикрапкою дозволяє відокремити її від нарації умовного реального світу не лише візуально, а й змістовно, перемикаючи увагу читача на приємну дійсність, якій судилося перетворитися на страхіття.

За таким самим принципом здійснена ініціація читача в тексті роману «Dreamcatcher» (S. King). «Інформативна рамка» виокремлена в низку вигаданих цитат із реальних мас-медіа (21 джерело, датоване від 1947 до 2000 року видання), що констатують страхітливі факти, але не коментують їх:

First, the News // From the East Oregonian, June 25, 1947 FIRE CONTROL OFFICER SPOTS «FLYING SAUCERS» Kenneth Arnold Reports 9 Disc-Shaped Objects «Shiny, Silvery, Moved Incredibly Fast» // <...> From the Paulden Weekley, (Ariz.), April 9th, 1997 FOOD POISONING OUTBREAK UNEXPLAINED REPORTS OF «RED GRASS» DISCOUNTED AS HOAX // From the Derry Daily News (Me.), May 15th, 2000 MYSTERY LIGHTS ONCE AGAIN REPORTED IN JEFFERSON TRACT Kineo Town Manager: «I Don't Know What They Are, But They Keep Coming Back».

Візуально «рамка» з цитат оформлена як низка епіграфів, покликаних саме позначити інтенцію автора транслявати певний смисл. На противагу «рамці» текст на етапі нарації умовного реального світу містить ремінісценції про дитинство й дружбу майбутніх реципієнтів страху, обставини їхнього існування до зіткнення із джерелом страху. Тактика «інформативної рамки» відрізняється від інших саме змістовною фактичністю і відсутністю суб'єктивності в сприйнятті фактів, хоча й вербалізована за допомогою лексичних елементів, що «натякають» читачеві на страхітливий досвід (бачили літаючу тарілку, хтось отруївся тощо). Автор, так би мовити, залишає очікування читача не підкріпленими достатньою мірою, щоб зрозуміти комунікативну інтенцію автора. Також це створює місце для широкого діапазону розвитку текстових варіацій – такий текст може розвинутися в наукову фантастику, детектив, психологічну драму тощо.

2.4. Емотивна рамка

Наступний варіант ініціації читача полягає в зануренні у світ переживань реципієнта страху від самого початку тексту (**«емотивна рамка»**), як це, наприклад, зроблено в тексті роману «Сновиди» (О. Мігель). По-перше, номінативна одиниця в назві твору містить негативну асоціативну конотацію девіантної поведінки людини; по-друге, текст містить віршований епіграф, що ще більше конкретизує інтенцію автора й попередньо окреслює коло емоцій:

Я поглядом в дзеркало день проводжу: // В скорботі тону, та себе зберешу. // У кут, пробудившись, потраплю глухий, // Та біль цей миліший за спокій сліпий.

І по-третє, етап нарації вигаданого звичного світу суб'єкта-реципієнта страху представляє як звичні обставини існування на високому ступені емоційної напруги, що однозначно класифікують текст як зразок дискурсу жахів:

*Сьогодні вона не читала новин. Просто ... сил вже не було. <...> вона нарешті дійшла до межі. <...> Кожного дня, кожної години рука на пульсі. Короткі періоди перепочинку та затишок, після якого неодмінно слідувала **ще страшніша буря. Буря страху, крові та безнадії**, після якої дедалі важче було повірити в те, що все закінчиться добре.*

Така тактика ініціації читача у вигаданий світ жахів певною мірою руйнує чіткий поділ етапів текстотворення (оскільки в тексті жахів омовлення емоцій – повсякчасна потреба), але не суперечить змісту й функціям цих етапів. Так, якщо перший етап функціонально має створити тло для подальшого страхітливого світу, то ступінь емотивної напруги в ньому має бути нижчим за наступні етапи текстотворення, але не обов'язково нульовим. Змістовно ж у будь-якому разі автор знайомить читача з походженням, умовами життя, засадами світосприйняття реципієнта страху.

Універсальність тактики «емотивної рамки», як і інших тактик, підтверджується матеріалом із текстів обома мовами, тому схожі приклади знаходимо й в англійських текстах жахів. Наприклад, текст роману «Cell» (С. Кінг) має назву, що складається із лексичної одиниці, яка нейтральна за емотивним забарвленням, але все ж таки концентрує увагу читача й формує зацікавленість щодо предмета, який, зрозуміло, буде ключовим у сюжетній складовій роману. Наступними елементами «емотивної рамки» стають епіграфи із З. Фрейда, К. Лоренца, Verizon (найбільшої за кількістю абонентів компанії у США):

***The id will not stand for a delay in gratification. It always feels the tension of the unfulfilled urge.** S. Freud // **Human aggression is instinctual. Humans have not evolved any ritualized aggression-inhibiting mechanisms to ensure the survival of the species. For this reason man is considered a very dangerous animal.** K. Lorenz // **Can you hear me now?** Verizon).*

У такий спосіб автор робить зрозумілою свою інтенцію в подальшому занурити читача у світ нереалізованого несвідомого, агресії, небезпеки, натякаючи на шляхи появи страху – через мобільний телефон і канали зв'язку. Коло емоцій, що очікують на читача, окреслено пізніше в параграфі-передмові, який, незважаючи на змістовну інформативність і фактичність, насичений оцінними емотивними компонентами:

Civilization slipped into its second dark age on an unsurprising track of blood, but with a speed that could not have been foreseen by even the most pessimistic futurist. It was as if it had been waiting to go. On October 1, God was in His heaven, the stock market stood at 10,140, and most of the planes were on time (except for those landing and taking off in Chicago, and that was to be expected). Two weeks later the skies belonged to the birds again and the stock market was a memory. By Halloween, every major city from New York to Moscow stank to the empty heavens and the world as it had been was a memory.

Як і в «інформативній рамці», цей параграф містить фактичний матеріал про подію, що перевернула світ, точну її дату (два тижні після 1 жовтня), але факти подані у такий мовний спосіб, що дозволяє твердити про продовження трансляції комунікативного смислу «страх». Наприклад, емотивно маркованими є словосполучення *second dark age, track of blood, could not have been foreseen by even the most pessimistic futurist, every major city stank, the world as it had been was a memory*; особливо емотивно навантажені протиставлення фактів дійсності до і після події (фондовий ринок був і немає, літаки були, а потім небо стало належати знову птахам), усе це підсилено протиставленням світу Божого і такого, який існує без нього (*God was in His heaven – the empty heavens*). Етап нарації вигаданого звичайного світу очікувано продовжується зображенням нормального існування майбутнього реципієнта страху:

At three o'clock on that day, a young man of no particular importance to history came walking – almost bouncing – east along Boylston Street in Boston. His name was Clayton Riddel.

2.5. Готична рамка

«Готична рамка» – універсальна тактика стратегії ініціації читача в текст жахів, яка містить ознаки належності тексту або впливу на творення жанру готики. Такою ознакою на першому етапі може бути таємничий пейзаж, де місце дії – старий замок, будівля, що вже частково або повністю вийшла з ужитку і символізує залишки минулої слави поколінь та їхні таємниці. Універсальність «готичної рамки» полягає не лише в тому, що вона характерна для текстів обох лінгвокультур, адже жанр готики став світовим явищем (Букіна, 2016) і надбанням багатьох культур, а й у тому, що вона використовується і в текстах жахів із конвенційною референцією (наприклад, про привидів або вампірів), і в текстах із неконвенційною референцією як елемент впливу й наслідування культурно-історичної спадщини. Прикладів текстів, які ініціюють читача у світ жахів на першому етапі саме такою тактикою, без-

ліч – від «The Old Manor House» (Ш. Сміт), «The Mysteries of Udolpho» (А. Редкліф), «Carmilla» (Ш. ле Фаню) до «The Cat from Hell» (С. Кінг) або «The Book of Blood» (К. Баркер) англійською і від «Примари Несвільського замку» (О. Стороженко), «Старий палац» (Л. Сапогівський) до «Портрет Аврори Д'анвіль» (М. Левицький) і «Новендіалія» (М. Соколян) українською мовою. Функційно «готична рамка» зображує тло майбутніх подій, але, на відміну від наведених вище прикладів ідилічних або нейтральних пейзажів, одночасно й маркує це тло як готичне, тобто потенційно страхітливе, наприклад, у «Carmilla» (Ш. ле Фаню) будівля, з якою читач знайомиться на початку твору, номінована *a castle, or schloss; feudal residence* і описана у такий спосіб:

Nothing can be more picturesque or solitary. It stands on a slight eminence in a forest. The road, very old and narrow, passes in front of its drawbridge, never raised in my time, and its moat, stocked with perch, and sailed over by many swans, and floating on its surface white fleets of water-lilies. Over all this the schloss shows its many-windowed front; its towers, and its Gothic chapel. The forest opens in an irregular and very picturesque glade before its gate, and at the right a steep Gothic bridge carries the road over a stream that winds in deep shadow through the wood. I have said that this is a very lonely place.

Вплив готичної культури (літератури зокрема) на європейського читача настільки значний, що розпізнавання готичних мотивів відбувається автоматично, навіть якщо він не знайомий із історією літературних течій. Закладений у готичні тексти комунікативний смисл «страх» не можна не сприйняти навіть зважаючи на характерні для готики опозиції ідилічних описів пейзажів і персонажів і зла, що на них чатує в усамітнених маєтках.

Ще в більш прямий спосіб здійснена ініціація у «The Book of Blood» (К. Баркер), точніше, вона вибудована як система рамок, що ініціюють читача в дискурс жахів, а саме – назва твору (асоціативна номінація), «емотивна рамка»:

The dead have highways. They run, unerring lines of ghost-trains, of dream-carriages, across the wasteland behind our lives, bearing an endless traffic of departed souls. Their thrum and throb can be heard in the broken places of the world, through cracks made by acts of cruelty, violence and depravity,

яка уводить читача у світ мертвих, і вже наостанок побудована «готична рамка» із темною місциною, де живим некомфортно:

Such an intersection on the highway of the dead was located at Number 65, Tollington Place. Just a brick-fronted, mock-Georgian detached

house, Number 65 was unremarkable in every other way. An old, forgettable house, stripped of the cheap grandeur it had once laid claim to, it had stood empty for a decade or more. It was not rising damp that drove tenants from Number 65. It was not the rot in the cellars, or the subsidence that had opened a crack in the front of the house that ran from doorstep to eaves, it was the noise of passage

– це опис класичної будівлі з привидами, символу англомовної культури.

Українські тексти жахів мають свою специфіку використання «готичної рамки», яку слід віднести до соціально-культурних чинників текстотворення. Історія України розвивалася таким чином, що значний період українське населення займалося переважно сільськогосподарською діяльністю, що і відбито в текстах жахів до кінця 19 століття; також впливовим соціокультурним чинником став устрій козацького урядування, який відповідав більш демократичному устрою, ніж аристократична Річ Посполита. Відповідно, простір страхітливих подій в уяві людей – природа, села, хати, які неможливо було уявити занедбанними або настільки усамітненими, що людей витіснили потойбічні сили. Винятки становлять тексти про Західну Україну, яка входила до Великого князівства Литовського або Польщі, де «готичне» зображення звичного вигаданого світу культурно й архітектурно виправдане. Наприклад, «Замчисько» (Ф. Кудринський, народився на Рівненщині, писав оповідання на основі волинських легенд):

Непроглядна степова рівнина ген-ген простяглася на всі сторони від села Бечмен. Одинокa вивищеність на тій рівнині – то старе замчисько, що усадовилося на штучному насипі. Широкі мури перснем облягли високий круглий пагорб і панують на все місто. <...> Посередині замчиська – кругла площа. Тут навалені купи каміння. В одному куті зяє провал і хід у льох, у другому темніють залишки паленої смоли і дьогтю. Тут же бовваніє невеликий кам'яний хрест, невідомо з якою метою вритий наполовину в землю. Може, то чиясь могила?..;

«Старий двір» (Б. Лепкий, народився на Тернопільщині):

Направо яких кількaсот метрів перед ним, стелився синявий туман, а з того туману знімався білий будинок, якого контури злегка зарисовувалися на тлі м'яко-темного лісу. З-за лісу виринав місяць уповні;

«Біла (флюїда)» (Г. Хоткевич, емігрував до Галичини у 1905 році):

Це було в дивовижному, таємному, суворому будинку мого дядька. В холодному, самотньому, що стоїть на високім холмі,

горуючи над усіма будинками міста. <...> А для мене то був таємний, чарівний середньовічний замок.

І навіть сучасні тексти дискурсу жахів оформленні «готичною рамкою», якщо в них ідеться про західні терени нашої країни, як це зображено в «Новендіалії» (М. Соколян – полтавка):

*Вельмишановні гості славного міста Дракува... **От холера ясна, куди ви попнулися? Ану станьте купкою, кажу вам! Всім чути?** <...> Сьогодні ми з вами здійснимо наше перше знайомство зі столицею короля Авеля, таємничим містом Дракув. Таємничим – бо кожен камінчик його старовинної бруківки має свою криваву легенду, тому ... дивіться уважно під ноги ... атож, атож, аби не збагатити, так би мовити, нашу фольклорну скарбницю.*

Атмосферу галицького колориту створює стилізоване мовлення гіда (*холера ясна*), а також позамовні реалії простору (бруківка, рови навколо міста, латинський архітектор та інженер, чільна брама міста, герб династії, срібні копальні, Ринкова площа тощо), а також алюзії у власних назвах (династія Авелонів – Ягеллони, нащадки Данила Галицького; власна назва Дракув, можливо, пов'язана із впливом готичної літератури, а саме твору «Дракула» (Б. Стокер), а можливо, – із тією ж таки історією династії Ягеллонів, серед яких Владислав II Ягайло входив до Ордену дракона).

3. Висновок

Етап нарації вигаданого звичного світу суб'єкта-реципієнта страху в англійських й українських текстах жахів має універсальні функціонально-змістові характеристики й шляхи реалізації на макрорівні моделювання тексту. Змістова наповненість цього етапу відповідає інтенції автора зобразити світ існування реципієнта страху максимально наближеним до реалій світу автора й читача, що дає можливість співвіднести поняття норм світоустрою комунікантів і сформувати тло для зображення відхилення від норми й появи нового страхітливого вигаданого світу. Комунікативно-нарративна стратегія ініціації читача має універсальний характер; вона покликана сигналізувати на первинному етапі про подальші інтенції автора. Як з'ясувалося, набір тактик утілення цієї стратегії має як спільні для двох мов риси, так і відмінні. Так, схожим чином застосовується асоціативна номінація в назві твору, «інформативна» й «емотивна» рамки. Тактика «ошуканого очікування» в українських текстах не зафіксована, що пояснюємо не неможливістю її появи (всі тактики універсальні), а порівняно меншою кіль-

кістю творів українською мовою в цьому жанрі. Тактика «готичної рамки» використовується в українських творах, але має свою специфіку, що зумовлена особливостями соціально-історичного розвитку української культури.

Перспективою подальшого дослідження є аналіз і таксономія стратегій і тактик, використовуваних у процесі текстотворенні в дискурсі жахів на інших виокремлених етапах.

Первинні джерела / Primary Sources

Белова, А. (2004). Комунікативні стратегії і тактики: проблеми систематики. *Мовні і концептуальні картини світу*. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 11–16.

Богатырев, А. (2001). *Индивидуация интенционального начала беллетристического текста*. Дис. на соиск. ученой степени доктора филол. наук, Тверской государственной университет.

Букіна, Н. (2016). *Модифікації готичного в сучасній українській прозі*. Дис. ... канд. філол. наук, КНУ імені Тараса Шевченка.

Вещикова, О. (2014). Езотерична традиція як засіб творення містичного модусу творів Валерія Шевчука. *Сучасні літературознавчі студії. У просторі наукового пошуку В.І. Фесенко*, 11, 97–112.

Вещикова, О. (2017). *Наративні стратегії містичного у художньому творі (на матеріалі прози В. Шевчука, Г. Пагутяк, В. Даниленка)*. Дис. ... канд. філол. наук. Запорізький державний медичний університет; Чорноморський національний університет імені Петра Могили, Миколаїв.

Греймас, А. Ж., Фонтаній, Ж. (2007). *Семиотика страстей. От состояния вещей к состоянию души*. Москва ЛКИ.

Карпиленко, В. (2014). Використання наративів у когнітивних структурах новин. *Інформаційне суспільство*, 20, 9–11.

Лещенко, Г. (2019). Стратегії аналізу структури наративу: лінгвокогнітивний аспект. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 1, 202–207.

Пропп, В. (1986). *Исторические корни волшебной сказки*. Ленинград, Изд-во ЛГУ.

Сазонова, Я. (2018). *Феномен страху в текстах жахів української й англомовної літератур: лінгвопрагматичні аспекти*. Харків, ХІФТ.

Фролова, І. (2013). Регулятивний потенціал стратегії конфронтації в англоязычному диалогическом дискурсе: инструментарий и принципы анализа. *Когниция, коммуникация, дискурс*, 7, 111–130.

- Фролова, І. (2009). *Стратегія конфронтації в англомовному дискурсі*. Харків: ХНУ імені В. М. Каразіна.
- Шурма, С. (2016). Поняття наративної стратегії у публіцистичному дискурсі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія, 22, 205–208.

References

- Bielova, A. (2004). *Komunikatyvni stratehii i taktyky: problemy systematyky. Movni i kontseptualni kartyny svitu [Communicative strategies and tactics: problems of systematics. Linguistic and conceptual mapping of the world]*. Kyiv: KNU imeni Tarasa Shevchenka, 11–16.
- Bohatyrev, A. (2001). *Individuatsia intentsionalnogo nachala belletristicheskogo teksta [Individuation of the intentional nature of the fiction text]*. Dis. na soisk. uchenoi stepeni doktora filol. nauk, Tverskoi gosudarstvennyi universitet.
- Bukina, N. (2016). *Modyfikatsii hotychnoho v suchasniy ukrainiskii prozi [Modifications of the Gothic in modern Ukrainian prose]*. Dys. ... kand. filol. nauk, KNU imeni Tarasa Shevchenka.
- Frolova, I. (2009). *Stratehiia konfrontatsii v anhlomovnomu dyskursi [Confrontation strategy in English discourse]*. Kharkiv: KhNU imeni V.M. Karazina.
- Frolova, I. (2013). Regulativnyi potentsial strategii konfrontatsii v angloiazychnom dialogycheskom diskurse: instrumentarii i printsypy analiza [Regulatory potential of confrontation strategy in English dialogic discourse: tools and principles of analysis]. *Kognitsiia, kommunikatsiia, diskurs*, 7, 111–130.
- Greimas A., Fontanille, J. (2007). *Semiotika strastei. Ot sostoiania veshchei k sostoianiu dushi [Semiotics of passions. From the state of things to the state of the soul]*. Moskva, LKI.
- Karpylenko, V. (2014). Vykorystannia naratyviv u kohnityvnykh strukturakh novyn [The use of narratives in the cognitive structures of news]. *Informatsiine suspilstvo*, 20, 9–11.
- Leshchenko, H. (2019). Stratehii analizu struktury naratyvu: lnhvokohnityvnyi aspect [Strategies for analyzing the structure of a narrative: the linguistic-cognitive aspect]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*, 1, 202–207.
- Lovecraft, H. (1987). *Supernatural Horror in Literature. The Dark Descent*. New York, 4.
- Meuter, N. (2009). Narration in Various Disciplines. *Handbook of Narratology*. [ed. by P. Hühn, J. Pier, W. Schmid, J. Schönert]. Berlin, N.Y.: Walter de Gruyter, 242–262.

- Propp, V. (1986). *Istoricheskie korni volshebnoi skazki* [*The historical roots of the fairy tale*]. Leninhrad, izd-vo LGU.
- Sazonova, Ya. (2018). *Fenomen strakhu v tekstakh zhakhiv ukrainskoi y anhlomovnoi literatur: linhvoprahmatychni aspekty* [*The phenomenon of fear in horror texts of Ukrainian and English-language literatures: linguistic-pragmatic aspects*]. Kharkiv, KhIFT.
- Shurma, S. (2016). Poniattia naratyvnoi stratehii u publitsystychnomu dyskursi [The concept of narrative strategy in journalistic discourse]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*. Ser.: *Filolohiia*, 22, 205–208.
- Vanoost, M. (2013). Defining Narrative Journalism through the concept of plot. *Diegesis*, 2. [Available from: <https://www.diegesis.uni-wuppertal.de/index.php/diegesis/article/view/135/167>]. [Accessed May 09 2023].
- Veshchikova, O. (2014). Ezoterychna tradytsiia yak zasib tvorennia mistychnoho modusu tvoriv Valeriiia Shevchuka [Esoteric tradition as a means of creating the mystical mode of Valery Shevchuk's works]. *Suchasni literaturoznavchi studii. U prostori naukovooho poshuku V.I. Fesenko*, 11, 97–112.
- Veshchikova, O. (2017). *Naratyvni stratehii mistychnoho u khudoznomu tvori (na materialy prozy V. Shevchuka, H. Pahutiak, V. Danylenka)* [*Narrative strategies of the mystical in a work of art (in the prose material of V. Shevchuk, H. Pahutyak, V. Danylenko)*]. Dys. ... kand. filol. nauk. Zaporizkyi derzhavnyi medychnyi universytet; Chornomorskyinatsionalnyi universytet imeni Petra Mohyly, Mykolaiv.

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2023.19.08>

Received: 22.06.2023

Accepted: 21.09.2023

OLGA SŁABOŃSKA

<https://orcid.org/0000-0003-2064-3348>

(Jan Długosz University in Czestochowa, Czestochowa)

e-mail: o.slabonska@ujd.edu.pl

A COGNITIVE GRAMMAR ANALYSIS OF THE POLISH PREPOSITION 'Z'. TOWARDS A CONCEPTUAL SCHEMA(S)

How to cite [jak cytować]: Słabońska, O. (2023). A Cognitive Grammar Analysis of the Polish Preposition 'Z'. Towards a Conceptual Schema(S). *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 19, 129–146.

Analiza polskiego przyimka „z” w świetle gramatyki kognitywnej. W kierunku schematu/schematów pojęciowego/pojęciowych

Abstrakt

Celem artykułu jest przedstawienie wybranych problemów intralingwistycznych w języku polskim odnoszących się do znaczenia przyimka z. W wyrażeniach typu *kawa z mlekiem*, *kawa z ekspresu*, *kawa z Rwandy* przyimek z ma jedną formę, jednak jego znaczenie w każdym z wyrażań jest nieco inne. Artykuł koncentruje się na schematycznym znaczeniu przyimka z, mając na uwadze, że przyimki są predykatami relacyjnymi (Langacker, 1987, 2000, 2008). Przytoczone frazy wskazują na możliwe różnice znaczenia polskiego przyimka z. Etymologicznie z (por. Boryś, 2005; Brückner, 1927) wywodzi się z co najmniej trzech różnych źródeł, a internetowy słownik WSJP (<https://wsjp.pl>) podaje aż osiemnaście definicji znaczeniowych przyimka z. Staje się zatem problematyczne, czy pojedyncza forma z reprezentuje różne lub nawet przeciwstawne znaczenia i jest polisemiczna, czy też możliwe jest wyodrębnienie jednego wysoce abstrakcyjnego schematu pojęciowego, który sankcjonuje wszystkie dopuszczalne użycia omawianego przyimka w języku polskim. Analiza przyimka jest oparta na gramatyce kognitywnej Langackera i operuje abstrakcyjnymi figurami trajektora i landmarka, aby przedstawić schematyczne znaczenie z.

Słowa kluczowe: gramatyka kognitywna, przyimek, trajektor, landmark, relacja atemporalna, schemat pojęciowy.

Abstract

The paper aims at presenting selected intralinguistic problems in Polish referring to the meaning of the Polish preposition *z*. In the phrases like *kawa z mlekiem* (*coffee with milk*), *kawa z ekspresu* (*drip coffee/espresso*), *kawa z Rwandy* (*coffee from Rwanda*) the preposition has one form, however the meaning of it in each of the phrases differs. The paper concentrates on the schematic meaning of the preposition itself, bearing in mind that prepositions are relational predicates (Langacker, 1987, 2000, 2008). The phrases indicate possible differences/contrasts in the meaning of the Polish preposition *z*. Etymologically *z* (cf. Boryś, 2005; Brückner, 1927), has at least three different origins, and the WSJP online dictionary (<https://wsjp.pl>) offers as many as eighteen meaning definitions of the preposition. Thus, it becomes problematic whether the single form *z* represents different or even contrastive meanings and is polysemous, or it is possible to extract a single highly abstract conceptual schema which sanctions all the possible usages of the discussed preposition in Polish. The analysis of the preposition is rooted in Langacker's Cognitive Grammar and operates on the abstract figures of trajector and landmark to present the schematic meaning of *z*.

Keywords: cognitive grammar, preposition, trajector, landmark, atemporal relation, conceptual schema.

1. Prepositions in Cognitive Grammar

Prepositions constitute problematic issues in languages. They appear to be less important than other lexical units as usually they are short, and what is even more important, in generative approaches, prepositions themselves are perceived as semantically empty. Cognitive Grammar offers tools for analyzing prepositions as meaningful units, their meaning can be presented by means of the two schematic figures – trajector (tr), being the most salient participant in any schematic relation, and landmark (lm), the second salient figure, second participant. The two abstract figures help identify or *designate* in Langacker's words (Langacker, 1987: 214) an atemporal relation. Prepositions represent atemporal relational categories, among other atemporal categories e.g., adjectives and adverbs. One of the characteristic features of atemporal relations is the fact that they are independent of time, contrary to the time related predicates for example processes, i.e., processual predicates, e.g., drink (coffee), drive (a car), read (a book). The processes, or in other words, in traditional nomenclature verbs are time dependent relational predicates, and prepositions belong to the group of atemporal relational predicates. In the case of prepositions, the relation occurs between the abstract figures of trajector and landmark. The trajector is represented by a thing or relation in the case of prepositions, and the landmark is normally a thing. In Cognitive Grammar (cf. Langacker, 1987: 217–221) relations (temporal or atemporal) and things are schematically and graphically represented as in Fig. 1

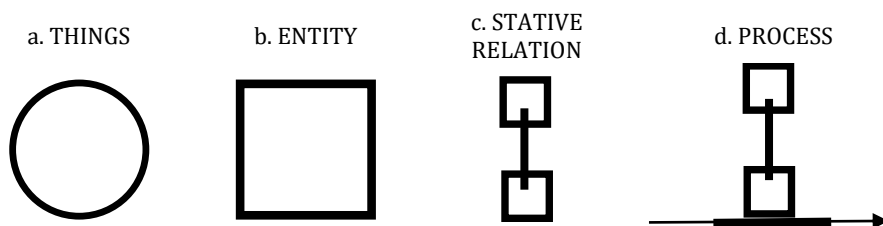


Fig. 1

Basic types of predicates in CG. Langacker (1987: 220)

Things in general are nominal predicates, an entity is a highly abstract and general term. It encompasses *things, relations, locations, points on a scale, sensations, interconnections, values, etc.* Langacker (1987: 198, 489). According to Langacker (1987: 220) a stative relation is *a simple atemporal relation*, and a process is a relation in time, indicated by an arrow. A process corresponds to a verb. Diagram d. in Fig.1. indicates only a single state of a process.

Grammatical categories structure, or organize conceptualization, and thus, it can be stated that conceptualization is revealed by means of grammatical categories. Thus, grammatical categories convey semantic content, they constitute semantic structure. The semantic structure can be represented by an abstract schema. The schema is characterized in most general and at the same time most fundamental terms and conveys the semantic properties of all category members. The schema of the noun, verb or preposition categories is [THING], [PROCESS], and [RELATION], respectively.

The article attempts to identify the schematic meaning of the Polish preposition *z*, thus the category preposition preoccupies the discussion. Nevertheless, the categories of nouns and verbs function as reference points for other categories, e.g., prepositions. Langacker (2008: 112) allocates noun and verb schemas on the opposite poles because they contrast in many respects, e. g. their profiles (thing vs. relation), degree of elaboration (simplex vs. complex), or mode of scanning (summary vs. sequential). The preposition schema is classified as an *intermediate case* (cf. Langacker, 2008: 112). It means that prepositions, as well as adjectives and adverbs whose schema is neither a thing nor a process are allocated between the two opposites, namely between the noun and verb schemas.

Prepositions are relational predicates, independent of time, thus diagrammatically are represented by diagram c. in Fig. 1., indicating stative relation. Langacker (Langacker, 1987: 215) states that all types of relations are *conceptually dependent*. It means that it is impossible to conceptualize a relation without the interconnected entities, e.g., *a book on the table* cannot be understood without the conceptualization of *a book* and *the table*. The prep-

osition *on* in this case interconnects the entities, and without the conceptualization of the entities participating in the relation, it would not be possible to conceptualize the relation. This is the phenomenon of conceptual dependency.

The relational character of the prepositions can be defined in the following words:

The fact that prepositions constitute relational category is based on the schema of their internal structure; the interdependence between trajector and landmark. Elaboration sites (e-sites) of trajector and landmark are the elements in the semantic structure which schematically define the immediate context (syntagmatic relation) for a preposition. In other words, certain atemporal relations are characterized as prepositions because they participate in the construction whose landmark e-site is a thing (Słabońska 2021: 92).

The relation of the trajector and its landmark implies asymmetry between the participating entities. Thus, the trajector is the figure in the relational profile and the landmark functions as the point of reference for the trajector.

2. Some other cognitive approaches to prepositions

In the literature on the subject - in addition to numerous and influential articles and monographs referring to prepositions e.g., Zelinsky – Wibbelt (1993), Goldberg (1995), Talmy (2000), Turewicz (2005) or Brugman and Lakoff (2006) to mention just a few – at least three comprehensive approaches of their analysis should be briefly discussed. These are:

- i. The concept of the ideal meaning and meanings of unique (idiomatic) prepositions by Herskovits, as being one of the first cognitive approaches.
- ii. Conventional imagining in Przybylska's polysemic analysis, as one of the first comprehensive cognitive approaches to Polish prepositions.
- iii. Evans and Tyler spatial scenes, as being one of the interesting alternatives to other cognitive views on the topic.

i. The concept of the ideal meaning and meanings of unique (idiomatic) prepositions

Herskovits (1985, 1986) deals with prepositions in their spatial meaning. She considers the spatial relationship to be primary and fundamental. The author emphasizes that the spatial relation is realized with each use of a preposition. She treats it multilaterally and in many aspects. This multifaceted nature is connected with the choice of entities that can be situated in space, and they can be solid, liquid and gaseous bodies, geographical objects of various shapes, sizes and contours, geometric bodies, various types of openings, etc. (Herskovits, 1985: 358–377).

The criterion used in determining the so-called ideal meaning comes down to the typical nature of the object and its location. The list of relations (conceptual mechanisms) enabling the positioning of different objects in different spaces is also important, and these are the relations: similarities of contingency and support, displacement, attachment, etc. The new solutions introduce the necessity to study the context, because it is from the context that various atypical prepositional constructions emerge, although still falling on the scale of locative uses.

Prepositions play an important role in defining space and simple spatial relationship is their meaning. They enable the positioning of location and reference objects. A. Herskovits (1985, p. 341) considers this situation to be canonical, prototypical, taking into account both the semantic and pragmatic analysis of the described situation.

When discussing the role of prepositions in defining space, A. Herskovits (1985: 346) draws attention to the arrangement of the described objects: localized and referred to, emphasizing that there is a tendency to use relatively large and constant objects as references for smaller objects. Such a system is treated as a model (prototype solution). However, the need for a fixed object can be replaced by a description of a place – a fixed point on the earth's surface, which gives an arrangement between the figure and the ground.

The author rejects the principle of a simple spatial relation, and proposes to replace the geometric conceptualization with: *a geometric description of objects* (Herskovits, 1985: 346), (for geometrical meaning of the prepositions cf. Lindstromberg (1998)). The canonical description of an object is the place – the space occupied by the object. The geometric description assumes the conceptualization of an object as a geometric figure: a point, a line a surface (or a strip). Geometric conceptualization combines a perceptual and/or linguistic and mental presentation (Herskovits, 1985: 350). Geometric relationships turn out to be much more complicated if they are accompanied by relationships of attachment, contiguity or support (Herskovits, 1985: 352). Deviations from the geometric relationship are unique and should be treated as idiomatic, i.e., conventionalized ways of presenting individual situations, e.g. *The gas station is located at the freeway*. The context plays an important role then (actually at the junction of the freeway and the roundabout).

It is important for the author to assume that the prototype prepositional constructions used in geometrical descriptions with a spatial relation as the meaning of a preposition have a truth value (the sentences are true, Herskovits, 1985: 354), but such a simple description does not allow for the prediction of use of many expressions.

In order to describe the prepositions: their meaning and occurrence in the language, according to Herskovits (1985: 354) – the following assumptions must be made:

1. Each preposition has an ideal meaning, a kind of prototype, manifested in every use of the preposition; such as an ideal meaning, or some transformation of it, applies to schematizations (geometric descriptions) of the objects.
2. There are a number of pragmatic 'near-principles' involving salience, relevance, tolerance, and typicality that explain certain prepositional choices and metonymies (Herskovits, 1985: 354).

By using the term 'ideal meaning' as opposed to 'prototype', Herskovits herself (1985: 355) emphasizes that prototypes are more concrete, often correspond to 'the best examples of categories and function as the central model categories', while the ideal meaning as a term may be better to handle a very abstract geometric relation characteristic of a preposition. It also corresponds to the topological relation of inclusion in the description for the whole class of a given preposition and to use it, regardless of its dimensions, size or reference object.

Herskovits (1985: 355) assumes that the spatial relation is satisfied with each use of the preposition, in accordance with its first, ideal meaning. It should therefore be concluded that it has the character of a semantic variant, the usefulness of which in semantic research led to a discussion in Polish linguistics in the 1990s, indicating difficulties in defining and indicating this variant and in providing unqualified necessary and sufficient features of meaning or essential for division into denotation and connotation features.

Herskovits (1985: 359–360) divides the basic functions of a geometrical description into six categories – functions that reflect a geometrical structure

- 1) on one of its parts;
- 2) some of its idealizations (e.g., point, line, plane, strip);
- 3) functions mapping to the form obtained by filling the irregularities (normal shape, contour);
- 4) on related and partially confined space (interior, volume at apex);
- 5) on the reference frame;
- 6) on the projection.

Such considerations can be useful in Polish-English studies on prepositions. The researcher aptly notices that the formulated rules are not strict, that they are approximate regularities. In summary, Herskovits (1985: 373) states that the information about the preposition will consist of 1) its ideal meaning and 2) a set of use types 'which are complex bundles of information, corresponding roughly to various senses and idioms.' Then the author indicates that the level of geometrical conceptualization that '*mediates*' the perception or mental images of scenes and language should be taken into account. Geometric descriptions are the result of these processes of geometric conceptualization and metonymy.

ii. Conventional imagining in Przybylska's polysemic analysis

The work of Przybylska provides an extensive study of the semantics of Polish prepositions, written in the convention of cognitive grammar, especially Langacker's concept. After discussing the basic claims of cognitivism about language and the meaning of linguistic units (semantics), the author emphasizes the active role of the conceptualizer in the process of imagining and explains its essence, invoking the metaphor of inspection. In the relation of constructing the scene with the perceived object by the conceptualizer, the author recalls the dimensions of observance, i.e., profiling, detailing the structure, selecting the scope and scale of prediction, highlighting structures and perspective (Przybylska, 2002: 25–26). The researcher is aware of the difficulties posed by encyclopedic and holistic concept of meaning in the description of conventionalized common knowledge, which is used on daily basis, effective communication, and here she invokes various ways of presenting the meaning of linguistic expressions in the form of the so-called framework, scripts, network model, mental schemas, prototypes, sub-categories, metonymic and metaphorical models, natural meaning categories (Przybylska, 2020: 35–36).

When characterizing the preposition, its grammatical, syntactic and semantic status, the researcher (Hjemslev, 2002: 46–47) refers to three logical dimensions proposed by Hjemslev, which are the subject of studies in many works devoted to prepositions, namely: direction (statics, FROM movement or TO the entity), contact and presence of the speaker (subjective or objective). The author also cites an interesting Hentschel's division of prepositions according to the degree of their grammaticalization, distinguishing: proper prepositions (spatial and temporal relations), grammaticalized (not falling into the semantic oppositions cited earlier, e.g. the preposition **na** (Eng. here: *at*) in the sentence: *dojechał do stacji na ostatniej kropli benzyny* (he arrived at the station **at** the last drop), idiosyncratic (related to the verb rection, e.g. *polegać na kimś, czymś* (Eng. *rely on somebody something*), constructional (e.g. the passive voice, *został przeczytany przez Janka*, Eng. was read *by Janek*). The quoted author concluded that the correct and grammaticalized prepositions belong to the lexicon and are endowed with meaning, and that grammaticalization is a living process and brings a continuum of forms.

Carrying out a thorough analysis of the role and position of a preposition among parts of speech and the ways of its definition, Przybylska (2002: 55) emphasizes that a preposition has a grammatical function, creating syntactic components of a sentence, the structure of which may appear in the position of the basic predicate (traditional predicate) the added predicate (trad. adverbial, e.g., *went for a beer*), the predicate added to the characteristics of the argument (trad. prepositional adjective, e.g., a dress *made of silk*). It should be added that it may appear in the argument position with verbs of move-

ment and other verb classes, e.g., *x* is waiting for a train, *x* is asking *y* for a book, *x* is going from the kitchen through the hall to the bedroom on a new dance floor. Ultimately, this concept is also adopted by Przybylska, as well as the semantic characteristics of the preposition as a full-fledged linguistic unit, as proposed by cognitive scientists (Langacker, 1987, 2009).

Then the author presents an overview of the methods of semantic analysis of prepositions, and this is a descriptive, structural, component, functional, sub-categorization method and a logical approach (Przybylska, 2002: 62). The characteristics of the prepositions within the so-called partial conceptual systems such as location, extension, proximity, verticality – horizontality, movement and its types, etc. (Przybylska, 2002: 64–65).

After discussing monographic studies devoted to the preposition, the researcher presents a cognitive approach to the preposition, recalling the base (source) domain of description, which is the spatial domain, closely related to visual perception and the metaphor of inspection (see Langacker's 1987 comment on this issue). The semantic analysis of prepositions refers to mental schemas and conventional imaging with the recall of the trajector and landmark. Unfortunately, the preposition *z* is not among the prepositions analysed by Przybylska (2002).

iii. Spatial scenes

In their book authors Tyler and Evans (2003) state that all English prepositions derive from spatial relations between two objects. They also note that, in addition to spatial meaning, a number of meanings called non-spatial have developed. The authors propose a methodology of spatial scenes, which, according to them, shows and explains the extensions of preposition meanings from spatial meaning towards non-spatial, abstract meanings. The different meanings of one preposition form a network of meanings related to each other in relation to the primordial meaning. All the assumptions of the proposed methodology are situated in the current of cognitive linguistics.

Tyler and Evans (2003: 45–50) attempt to clarify the term prepositional sense. At the same time, they explain that the term is used as distinct from the term prototype because prototype is still an undefined term. Tyler & Evans (2003: 47) propose two types of evidentiality that can be used in identifying primary sense – linguistic and empirical. Only the use of both can allow a primary sense to emerge. The authors considered the linguistic criterion to consist of: (i) earliest attested meaning, (ii) dominance in the semantic network, (iii) use in complex forms (iv) relations with other spatial particles (v) grammatical predicates. Unfortunately, the authors do not precisely specify the empirical evidence.

In order to distinguish the primitive sense in the semantic web from the other derived senses, Tyler and Evans (2003: 50) use the term proto-scene.

A proto-scene is an idealised mental representation formed on the basis of duplicate spatial scenes (spatial scenes) associated with a particular preposition. It is thus an abstraction among many similar spatial scenes. A proto-scene combines idealised elements of the real-world experience (objects representing TR and LM) and a conceptual relationship (conceptualisation of a particular configuration between these objects). Proto-scenes form a pattern in our memory due to their frequency and utility in human interactions with the world.

3. The Polish preposition *z*. Etymology and dictionary meaning(s)

Etymologically *z* (cf. Boryś, 2005; Brückner, 1927), has at least three different meanings. Etymological dictionary of Polish (Brückner, 1927: 667–668) indicates two forms: *iz* and *s* as the primary forms of the contemporary preposition *z*. The dictionary posits three meanings of the preposition. The first one is defined as “direction from a place, from somewhere”, e.g., *wyjść z domu* [ENG *leave the house, leave home*] (Brückner, 1927: 667). The second meaning is specified as “together”, e.g., *ja z nim* [ENG *I with him*] (Brückner, 1927: 667–668). Additionally, the dictionary presents the third meaning of *z*, namely “direction from above, from the top” e.g., *spadł z dachu* [ENG *he fell off the roof*] (Brückner, 1927: 668). Etymological dictionary of Polish (Boryś, 2005: 726) indicates that in Polish the preposition *z* appears in 14th century and is a form of the previously used forms *iz* and *s*. Thus, *z* in the 14th century becomes a single preposition of one form from two semantically and morphologically different prepositions. The dictionary does not discuss the meaning(s) of *z*.

The WSJP dictionary (wsjp.pl) offers as many as eighteen definitions of the selected phrases with the preposition *z*. The first, probably the most prototypical meaning of the preposition is identified as *space marker/index*, then *time marker*, indicating the substance or material and many more meanings, depending on the phrase it is used in. Importantly, the definitions refer to the whole phrases, in fact the meaning of the preposition itself is not presented. The phrases are:

1. *wyjść z domu* (ENG *leave the house*)¹
2. *wrócić z koncertu* (ENG *come back from the concert*)
3. *porcelana z Chin* (ENG *porcelain from China/ Chinese porcelain*)
4. *czuć z podwórka* (ENG *a smell/stench from the back yard*)

¹ The English equivalents are provided by the author of the text.

5. z zeszłego roku (ENG from last year)
6. dom z cegieł (ENG a house from bricks/ a brick house)
7. klasówka z matematyki (ENG a maths test)
8. wiedzieć z telewizji (ENG know from TV)
9. dyrektor z nominacji (ENG director by appointment)
10. żaden z ludzi (ENG none of the people)
11. ustąpił z grzeczności (ENG stepped aside as a courtesy)
12. trząsał się z zimna (ENG shiver from cold)
13. bułka z dżemem (ENG a roll with jam)
14. spacerował z przyjacielem (ENG walked with a friend)
15. przyszedł z wizytą (ENG come to visit)
16. z nastaniem jesieni (ENG with the coming of autumn)
17. z polska (ENG after/in the Polish fashion)
18. z trzy (ENG about three) (The WSJP dictionary – wsjp.pl).

It can be assumed that the authors of the dictionary started the presentation of the meaning of the *z* preposition with illustrating the most prototypical/primitive meanings and finished with the less or least prototypical/primitive ones. Nevertheless, there is no information whether the preposition in all the presented examples has a feature/features, apart from the identical form, which is/are common in all the usages. In other words, there are numerous context sensitive meanings, and there is lack of one general meaning indicating the fact that *z* in all the contexts is the same preposition or is in fact an identical form shared by different prepositions.

Cognitive Grammar offers tools to identify the highly general, schematic and abstract meaning of the Polish preposition *z*. The abstract meaning represented schematically is to sanction the usages of the preposition *z* in all the indicated contexts, as well as in other, not presented in the WSJP dictionary contexts.

4. Towards the schema

The general schema incorporating all the possible usages of the Polish preposition *z* is exemplified, analysed and presented on the three examples:

- a. *kawa z mlekiem* (coffee with milk)
- b. *kawa z ekspresu* (drip coffee)
- c. *kawa z Rwandy* (coffee from Rwanda)

The trajector in the three phrases is elaborated by the nominal *kawa* (coffee). Nevertheless, it needs to be borne in mind that *kawa* (coffee) in the abovementioned phrases means different things, i. e. refers to different states of coffee, from the beans to the liquid in the cup, in each of the examples. Thus, the most salient participant in the tr-lm relation differs substantially. In the first example, a. *kawa z mlekiem* (coffee with milk) the nominal tr elaborated by the lexeme *kawa* is a liquid, a brew prepared from ground

coffee beans, either in a machine or just by pouring boiling water into a cup with a portion of ground coffee or even by pouring hot water into a cup with some instant coffee. The way of preparation is in fact unimportant in this expression. An essential ingredient here is *mleko* (*milk*) and its impact on the quality of the drink. Milk instantiates the landmark, the second salient participant of the atemporal relation designated by the preposition *z*. Milk makes the liquid special, as the final product is a mixture of the coffee brew and milk. Thus, it becomes evident that in the proposed type of contact type, the landmark plays a crucial part, it affects the trajector. The mixture acquires a new quality then. The ingredients *coffee & milk* are ‘integrated’ in a cup and the fact of the ‘integration’ is expressed by the preposition. The two liquid physical substances combine into one, creating the brew of a new quality. The substances can mix because they are in direct, physical contact. The state of their matter allows them to mix well and create the substance of the new property. Thus, it can be concluded that the trajector, elaborated by the nominal *kawa* (*coffee*) is in a direct, immediate and physical contact with the landmark, elaborated by the nominal *mleko* (*milk*). It can be posited that *z* indicates contact; it is a preposition of direct contact. Moreover, coffee with milk is the result of the coffee – milk contact, the integration between the two substances results in a new quality. The integration, its effect is the new quality. The result of the integration is triggered by the preposition *z*. In other words, the preposition indicates contact between the tr and lm and it results in the new quality. Consequently, the preposition triggers the new quality effect, thus it also has an integrating meaning. Schematically, the contact between the trajector and the landmark can be presented on a diagram (Fig. 2).

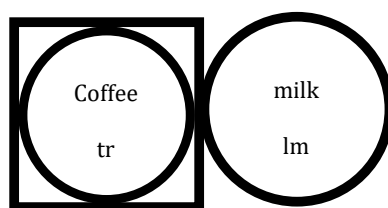


Fig. 2

Schematic contact between the trajector (tr) coffee and landmark (lm)milk realized by the preposition *z*. The schema is based on Langacker’s tr/lm graphic representations

The examples in the first group represent physical tr-lm contact, although the phrase *spacerował z przyjacielem** (*walked with a friend*) can be controversial because walking with someone does not obligatorily imply physical contact. However, walking in the company of another person requires some kind of direct contact, i.e., eye contact, verbal contact, reciprocal gestures (shaking hands, tapping shoulders, taking by the arm) etc. which unite, link the participants. Thus, the notion of proximity does not suffice to

define it. The context is more obvious if the landmark of the preposition in this phrase changes into *a walking stick*. The type of contact in *spacerował z laską* (*walked with a walking stick*) is unquestionably direct and physical, the trajector and the landmark are in a way united, integrated and the contact here is also physical. Obviously, the clause *spacerował z laską* in Polish can also be understood metonymically, and the nominal landmark *laska* in this example stands for an attractive woman. In such a case, the meaning of the preposition is closer to its meaning in the clause *spacerował z przyjacielem* (*walked with a friend*).

More examples of the phrases representing the direct, uniting/ integrating type of contact are found in *Mały słownik języka polskiego* (1969), i.e., *podróżny z walizką* (*a traveller with a suitcase*), *żołnierz z karabinem* (*a soldier with a rifle*), *dziewczyna z warkoczami* (*a girl with braids*), *rybak z wędką* (*a fisherman with a rod*), *worek z mąką* (*sack of flour*), *skrzynka z węglem* (*coal box*), *obudzić się z bólem głowy* (*wake up with a headache*), *przyjechać z wykładem* (*come with a lecture*), *spieszyć z pomocą* (*rushing to help*).

In the second example, *b. kawa z ekspresu* (*drip coffee*) the trajector *kawa* (*coffee*) is also a liquid prepared from ground coffee, however the process of preparation is crucial here. *Kawa* (*coffee*) is a product of a machine. Coffee beans are put inside the machine, they are grinded and then hot water goes through the grinded beans and finally the process of brewing is completed. Thus, again there is a contact between the trajector *kawa* (*coffee*), (from the coffee beans, through the process of grinding, brewing up to the final effect in the cup) and the prepositional landmark *ekspres* (*coffee machine*). The contact is again direct, immediate and physical and evoked by the preposition. The final effect of the contact is the coffee brew in the cup being the result of the contact between coffee beans and the machine. Interestingly, the type of contact can be also understood mentally here, not only physically. In a situation in a café, a person sitting at a table asking for a drip coffee conceptualizes only mentally the contact between the brew he/she orders and the machine. Unequivocally, the tr-lm contact can be defined as immanent, resultative. Examples of the type can also be found in *Mały słownik języka polskiego* (1969), e.g., *Wisła wystąpiła z brzegów* (*The Vistula stepped out of the banks*), *z prawej/lewej strony* (*on the left/right*), *z przodu/z tyłu* (*at the front/back*), *z wdzięczności* (*with gratitude*), *ożenić się z rozsądku* (*marry out of convenience*), *bukiet z róż* (*bouquet of roses*), *wino z porzeczki* (*currant wine*), *z kilometr* (*about a kilometre*).

The type of contact can be presented diagrammatically (Fig. 3).

In the third example, *c. kawa z Rwandy* (*coffee from Rwanda*), the trajector *kawa* (*coffee*) is understood as a coffee type or a coffee brand, e.g., Arabica/robusta coffee or just coffee defined by the fact that it comes from Rwanda. Put it differently, the prepositional landmark constitutes 'the place

of access' to the coffee. The prepositional landmark *Rwanda* localizes the trajector *coffee* by means of the preposition. The landmark of the preposition elaborated by the nominal and realized by the lexeme *Rwanda* specifies the origin of the beans. Thus, again the preposition indicates a direct contact between the trajector and the landmark. Importantly, the contact is direct, however it does not have to be conceptualized as physical. *Kawa z Rwandy* (*coffee from Rwanda*) can be a product on a supermarket shelf in Poland, Great Britain, or any other country. Nevertheless, the preposition conceptually links the type/ brand of coffee with the country of its origin, Rwanda and thus there is a direct, though mental contact between the trajector and the landmark. The contact is a conceptual link between the nominal and its place of origin/ access, thus is localising. Again, the contact schema is similar (fig. 4).

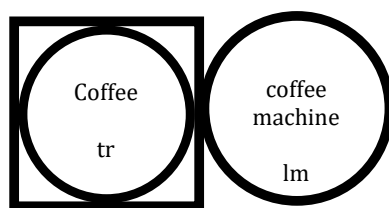


Fig. 3

Schematic contact between the trajector (tr) coffee and landmark (lm) coffee machine realized by the preposition *z*. The schema is based on Langacker's tr/lm graphic representations

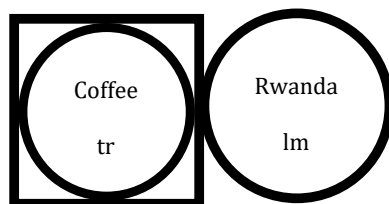


Fig. 4

Schematic contact between the trajector (tr) coffee and landmark (lm) Rwanda realized by the preposition *z*. The schema is based on Langacker's tr/lm graphic representations

An interesting phenomenon of a similar type can be observed in the phrases *samochód z Niemiec* (*a car from Germany*) or *pamiątka z Częstochowy* (*a souvenir from Częstochowa*). *Samochód z Niemiec* (*a car from Germany*) does not necessarily mean a German car. It means that the car was imported from Germany, thus there is a direct conceptual link between the car (tr) and the country it was purchased (lm). In other words, Germany elaborates 'the point of access', and the contact between the trajector and the landmark is sanctioned by the preposition *z* and can thus be called localising. Similarly, the phrase *pamiątka z Częstochowy* (*a souvenir from Częstochowa*) does not imply any physical contact between the trajector and its

landmark. The souvenir is a mental reminder of the visit in the city. Moreover, *the souvenir* (tr) and *Częstochowa* (lm) realise direct conceptual contact as the souvenir was brought from Częstochowa, and did not have to be made in Częstochowa. The city was just 'a point of access' to the artifact.

In conclusion it can be posited that the Polish preposition *z* implies contiguous contact between the schematic figures of trajector and landmark. It should be indicated here, that Langacker (2000: 55–56) discusses German preposition *mit* [Eng. with] and he states that the meaning of the preposition in German expresses proximity, not contact. Generally speaking, meaning comprises conceptual content and the way it is construed, thus proximity or contact can be a matter of construal (cf. Langacker 2008: 43). However, it is posited here that in Polish the preposition *z* indicates contact and the contact is either physical or conceptual/mental. The concept of proximity does not suffice in Polish, the notion of contact expresses more directness, tangibility, access though in some contexts only mentally. The meaning of contact is realised in all the possible usages of the preposition in Polish. The fact can be illustrated on the examples from WSJP dictionary as well as the examples from *Mały słownik języka polskiego* (1969). The examples are divided into three groups, according to the types of contact posited on the basis of the discussed 'coffee' examples. They are presented in the form of the table (Table 1).

In Table 1 the examples from WSJP and from *Mały słownik języka polskiego* (1969) are organized into three groups according to the type of contact specified by the Polish preposition *z*. The first group, in the left-hand column, are the phrases which realise direct, immediate, palpable contact, in most cases also physical. The preposition highlights the unity and integration between the relation participants. Some of the phrases from the dictionaries in all the groups have unspecified trajector, however conceptually the trajector is a thing or a relation in the case of the prepositions (cf. Langacker 1987). In the phrase *z nastaniem jesieni* (*with the coming of autumn*), the trajector is only implicit. For example, in the clause *Drzewa tracą liście z nastaniem jesieni* (*Trees lose their leaves with the coming of autumn*), the relational phrase *Drzewa tracą liście* (*Trees lose their leaves*) elaborates the trajector. Most importantly, all of the phrases in the left-hand column express contact between the (not always overtly specified as shown in the example above) trajector and the landmark. The type of contact is similar to the one realized in the phrase *kawa z mlekiem* (*coffee with milk*) in the way the contact is perceived. The contact has 'linking, uniting and consolidating' meaning. Additionally, the contact of the trajector and the landmark results in new quality, *coffee with milk*. The trajector and the landmark whether physical or abstract/mental are inseparable, they are in a direct contact, and the result of the contact can be specified as 'integrating'. In this group, the prepositional landmark has an integrating impact upon the trajector.

Table 1
Three types of contact specified by the Polish preposition *z*

<i>a. kawa z mlekiem</i> (coffee with milk)	<i>b. kawa z ekspresu</i> (drip coffee)	<i>c. kawa z Rwandy</i> (coffee from Rwanda)
<i>bułka z dżemem</i> (a roll with jam)	<i>wyjść z domu</i> (leave the house)	<i>porcelana z Chin</i> (porcelain from China/ Chinese porcelain)
<i>przyszedł z wizytą</i> (came to visit)	<i>wrócić z koncertu</i> (come back from the concert)	<i>żaden z ludzi</i> (none of the people)
<i>z nastaniem jesieni</i> (with the coming of autumn)	<i>z zeszłego roku</i> (from last year)	<i>towar z hurtowni</i> (goods from the warehouse)
<i>spacerował z przyjacielem*</i> (walked with a friend)	<i>klasówka z matematyki</i> (maths test)	<i>czuć z podwórka</i> (a smell/stench from the backyard)
<i>podróżny z walizką</i> (a traveller with a suitcase)	<i>dom z cegieł</i> (house from bricks)	<i>wiedzieć z telewizji</i> (know from tv)
<i>żołnierz z karabinem</i> (a soldier with a rifle)	<i>ustąpił z grzeczności</i> (stepped aside as a courtesy)	<i>pieniądze z banku</i> (money from the bank)
<i>dziewczyna z warkoczami</i> (a girl with braids)	<i>dyrektor z nominacji</i> (director by appointment)	<i>woda z kranu</i> (tap water)
<i>rybak z wędką</i> (a fisherman with a rod)	<i>z polską</i> (after/in the Polish fashion)	
<i>worek z mąką</i> (sack of flour)	<i>z trzy</i> (about three)	
<i>skrzynka z węglem</i> (coal box)	<i>Wisła wystąpiła z brzegów</i> (The Vistula stepped out of the banks)	
<i>obudzić się z bólem głowy</i> (wake up with a headache)	<i>z prawej/lewej strony</i> (on the left/right)	
<i>przyjechać z wykładem</i> (come with a lecture)	<i>z przodu/z tyłu</i> (in front/back)	
<i>spieszyć z pomocą</i> (rushing to help)	<i>z wdzięczności</i> (with gratitude)	
	<i>ożenić się z rozsądku</i> (marry out of convenience)	
	<i>bukiet z róż</i> (bouquet of roses)	
	<i>wino z porzeczek</i> (currant wine)	
	<i>z kilometr</i> (about a kilometre)	

The second group of phrases, in the central column constitutes the examples in which the contact is direct, often physical or sensual. The type of contact expressed by the preposition can be defined as a resultative impact of the landmark over the trajector. Not all of the analysed phrases in the cen-

tral column have an overtly specified trajector, however the implied, conceptualized trajector and the prepositional landmark stay in contact, they are contiguous. The contact is 'resultative', i.e., in *kawa z ekspresu* (*drip coffee*), the coffee is the 'result/effect' of the direct contact between the trajector *kawa* (*coffee*) and the landmark *ekspres* (*coffee machine*). In the right-handed column the examples represent an abstract contact between the trajector and the landmark. The contact is direct and mental/conceptual. In the 'coffee example' *kawa z Rwandy* a pack of coffee beans or ground coffee can be found in a supermarket in Częstochowa, Warszawa or London however, there is still a conceptual immediate contact between the coffee and the country of the origin, *Rwanda*. The place, the country in this particular example serves as the source of or as 'the point of access' to the coffee beans. In other words, *kawa z Rwandy* (*coffee from Rwanda*) is the 'effect' of the conceptual contact between the trajector *kawa* and the landmark, the place – *Rwanda* triggered by the preposition *z*. Similarly, in the example WSJP *żaden z ludzi*, there is a mental, conceptual contact between the trajector *żaden* and the landmark *ludzi*. The conceptual contact of the trajector *żaden* (*none, no one*) with the landmark *ludzie* (*people*) results/ effects in *żaden z ludzi* (*none of the people*), i. e. the result is the meaning of the phrase: *nobody from the group of people*. Thus, it can be understood that *the group of people* constitutes a possible 'point of access' to the trajector elaborated by *nobody*.

The division of the examples into the three groups helps understand the subtleties and indicate some nuances of meaning of the Polish preposition *z*. Importantly, it needs to be borne in mind that any category has fuzzy boundaries, thus some examples may be construed in more than one way.

5. Conclusions

The preposition *z* in Polish etymologically originates from two prepositions: *iz* and *s*. Both of the prepositions acquired a unified form *z*. Originally, the prepositions *iz* and *s* represented different meanings however, only the form *z* is contemporarily used in contexts typical of both prepositions, *iz* and *s*. Thus, in Polish *z* is treated as one, single preposition used in divergent contexts. In fact, the analysis of the examples allows to conclude that irrespectively of the context, the *z* preposition is the preposition of a direct contact between the figures of trajector and landmark. The analysis tries to indicate that preposition *z* in Polish is the preposition of direct physical or mental contact rather than of proximity. The type of contact can be of three types: i. integrating, ii. resultative and iii. localising. Schematically, in accordance with Cognitive Grammar, the schematic meaning of *z* can be presented in the way as shown in Fig. 5.

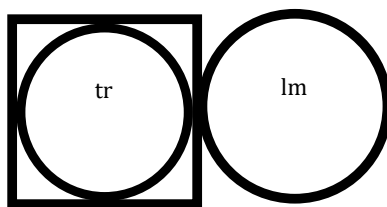


Fig. 5

General conceptual schema of contact between the relational participants- trajector and landmark realized by the preposition *z*

The article indicates that there is not an intralinguistic contrast in the usage of the preposition *z* in Polish, although etymologically it originates from two, different prepositions. The preposition expresses a direct contact between the relation participants, and the prepositional landmark imposes the type of contact expressed by the preposition in all the contexts.

References

- Boryś, W. (2005). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Brückner, A. (1927). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Krakowska Spółka Wydawnicza.
- Evans, V., Tyler, A. (2003). *The semantics of English prepositions*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo: Cambridge University Press.
- Goldberg, A.E. (1995). *A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Herskovits, A. (1985). Semantics and pragmatics of locative expressions. *Cognitive Science*, 9(3), 341–378. [https://doi.org/10.1016/s0364-0213\(85\)80003-3](https://doi.org/10.1016/s0364-0213(85)80003-3).
- Herskovits, A. (1986). *Language and spatial cognition*. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. (2006). Radial network. In: D. Geeraerts (ed.), *Cognitive Linguistics Research 34* (pp.109–139). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R.W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar: Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R.W. (2000). *Grammar and conceptualization*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R.W. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

- Lindstromberg, S. (1998). *English Prepositions Explained*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Przybylska, R. (2002). *Polisemia przyimków polskich w świetle semantyki kognitywnej*. Kraków: Universitas.
- Skorupka, S., Auderska, H., Łempicka, Z. (eds.). (1969). *Mały słownik języka polskiego* (7th ed.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Słabońska, O. (2009). *Searching for category structure of the English prepositions with and by: A Cognitive Grammar approach*. Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza.
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics*. Cambridge, London: The MIT Press.
- Turewicz, K. (2005). *Understanding prepositions through cognitive grammar*. In: *Cognitive Linguistics A User Friendly Approach* (pp. 103-126) Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Wielki Słownik Języka Polskiego*. Retrieved August 29, 2021 from <https://wsjp.pl>.
- Zelinsky-Wibbelt, C. (1993). *The Semantics of Prepositions: From Mental Processing to Natural Language Processing*. Berlin: Walter de Gruyter.

NOWE GŁOSY: PRACE MŁODYCH NAUKOWCÓW

NEW VOICES: CONTRIBUTIONS FROM YOUNG SCHOLARS

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2023.19.09>

Received: 10.06.2023

Accepted: 21.09.2023

TOMASZ NOWAKOWSKI

<https://orcid.org/0009-0009-9250-142X>

(Jan Długosz University in Czestochowa, Czestochowa)

e-mail: tom-nowakowski@o2.pl

BŁĘDY I TENDENCJE JĘZYKOWE W NAZWACH BLOGÓW SPORTOWYCH

Jak cytować [how to cite]: Nowakowski, T. (2023). Błędy i tendencje językowe w nazwach blogów sportowych. *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 19, 149–161.

Linguistic Errors and Tendencies in the Names of Sports Blogs

Abstract

The purpose of the article is to analyze linguistic errors in the names of sports blogs. The research material includes 315 titles. The analysis is preceded by a theoretical part, which includes information on the linguistic norm, the specifics of Internet communication, the blog as a text genre, ideonyms and its functions. The analytical part is completed by drawing conclusions about the linguistic tendencies of bloggers.

Keywords: linguistic error, blog, internet communication, ideonym.

Abstrakt

Celem artykułu jest analiza błędów językowych w nazwach blogów sportowych. Materiał badawczy obejmuje 315 tytułów. Analiza jest poprzedzona wstępem teoretycznym, w którym zawarte są podstawowe informacje na temat normy językowej, specyfiki komunikacji internetowej, bloga jako gatunku tekstu, ideonimii i jej funkcji. Część analityczną dopełniają wnioski na temat tendencji językowych blogerów.

Słowa kluczowe: błąd językowy, blog, komunikacja internetowa, tytuł.

Komunikacja internetowa nieustannie budzi zainteresowanie językoznawców, zwłaszcza zaś normatywistów. Jednym z ich zadań jest bowiem

prognozowanie rozwoju języka (Walczak, 2011: 50). Ze względu na fakt, że Internet przynosi sporo informacji o najnowszych tendencjach językowych jego użytkowników, powstające prace dotyczące zjawisk językowych w tej formie komunikacji są niezwykle pożądane. Komunikacja w Internecie jest hybrydą odmian ustnej i pisanej, dlatego też określa się ją mianem języka zapisanego (Zdunkiewicz-Jedynak, 2010: 93). Co prawda, zarówno w przestrzeni wirtualnej, jak i rzeczywistej egzemplifikowana jest polszczyzna żywa, mówiona, ale w Internecie jest ona w dodatku archiwizowana.

Istotną rolę w komunikacji internetowej odgrywają współcześnie media społecznościowe, w których każdy może założyć swój profil i zarówno prywatnie korespondować z innymi użytkownikami, jak i komunikować się na forum publicznym. „W języku publikacji internetowych dominuje spontaniczność i ekspresywność, a więc zarazem niechęć do oficjalności i powagi” (Grzenia, 2006: 50). Przekłada się to także na komunikację już *par excellence* oficjalną:

Coraz więcej marek komunikuje się w sposób naśladowujący zwyczajnych użytkowników: poprzez zamieszczanie zdjęć, które wyglądają jak zrobione przez zwykłego człowieka, a nie markę, czy poprzez zwracanie się do fanów per „ty” [...]. Firmy chcą być blisko swego odbiorcy tak, jak od dawna robią to blogerzy. Chcą zmniejszyć naturalną niechęć jednostki do odbierania komunikatów marketingowych marki. Tego typu działania stosowały na swoich facebookowych profilach na przykład Coca Cola czy Levi's (Szulc, 2019: 76–77).

Wszystko to sprawia, że komunikacja internetowa, dziś dla wielu podstawowa, zdominowana jest przez język potoczny, nierzadko wulgarny, pełen błędów wewnątrzsystemowych i – przede wszystkim – ortograficznych i interpunkcyjnych. Większość użytkowników Internetu nie posługuje się staranną polszczyzną, zgodną z normą językową. Dotyczy to także tych, którzy normy językowej powinni przestrzegać z definicji, a więc np. dziennikarze, których teksty publikowane są zarówno w Internecie, jak i w prasie. Wobec tych zjawisk językowych obecnych w przestrzeni wirtualnej konieczna wydaje się ponowna¹ repartycja normy, co zresztą postulują językoznawcy

¹ Współcześnie przez pojęcie normy językowej rozumie się „zbiór tych elementów językowych, [...] które są w pewnym okresie uznane przez jakąś społeczność (najczęściej przez całe społeczeństwo, a przede wszystkim przez jego warstwy wykształcone) za wzorcowe, poprawne albo co najmniej dopuszczalne” (Markowski, 2008, s. 21). Kluczowe w tej definicji jest zróżnicowanie kwalifikatorów, które niesie ze sobą podział normy językowej na wzorcową i użytkową. To usystematyzowanie, tak pożądane już w latach 70. ubiegłego wieku, po latach zostało jednak poddane krytyce (Kołodziejek, 2011, s. 73–74). Dziś norma wzorcową przestrzegana jest sporadycznie i przez nielicznych. Ta część społeczeństwa, która miała ją tworzyć, tj. intelektualiści, osoby mające wykształcenie wyższe (Markowski, 2008, s. 32), w zdecydowanej większości stosuje się do reguł z poziomu normy użytkowej. Niewątpliwie wpływ na to ma rozwój środków masowego przekazu, które nie tylko skutecznie zniechęcają do czytania książek, będącego najlepszym sposobem na poznanie normy wzorcowej, ale także rozpowszechniają elementy językowe niemieszczące się w jej obrębie.

(Por. Kłosińska, 2017; Sawicka, 2011), przy czym optymalna wydaje się koncepcja wyrosła na gruncie językoznawstwa kognitywnego, zakładająca, że „norma współcześnie nie jest i nie może już być restrykcyjna, ale elastyczna, co nie oznacza – dowolna” (Sawicka, 2011: 66). Ma mieć ona zatem charakter deskryptywny, nie – preskryptywny.

Niniejszy artykuł jest odpowiedzią na zasygnalizowane wyżej potrzeby językoznawców, ponieważ jego celem jest ocena normatywna pewnego wycinka komunikacji internetowej – tytułów, które internauci nadają swoim blogom. Ta forma komunikacji internetowej rozwija się od przeszło 20 lat, nie dziwi więc fakt, że poświęcono jej sporo prac z zakresu językoznawstwa, literaturoznawstwa i medioznawstwa (Por. Bulaszewska, 2015; Gumkowska, Maryl, Toczyski, 2009; Kajtoch, 2006; Kidawa, Maryl, Niewiadomski, 2016; Kładoczny, 2019; Maryl, 2013; Szulc, 2019). O blogu można mówić w ogóle jako o gatunku, i to bliskiemu dziennikowi czy pamiętnikowi, przy czym tworzonym w świecie wirtualnym, nie na papierze. W pierwszych latach XXI wieku blogowano głównie na witrynach do tego przeznaczonych. Dziś blogi, czy strony o takim charakterze, prowadzone są w mediach społecznościowych, a także niejednokrotnie przybierają formę audiowizualną – wówczas określa się je mianem vlogów.

Tytuły blogów, będące przedmiotem artykułu, są nazwami „obiektów niematerialnych, indywidualnych niezależnie od nakładu i liczby wydań” (Grochala, 2017: 22), a ze względu na to, że nazywają realia, „które są wynikiem kulturowej aktywności człowieka” (Gałkowski, 2018: 1), wpisują się w nurt badań chrematonomastycznych, ich specyfika pozwala zaś na wyodrębnienie oddzielnej kategorii – ideonimii (Kowalik, 2019: 99). Podstawowym celem każdego ideonimu, podobnie jak każdej nazwy własnej, jest identyfikacja danego obiektu rzeczywistości pozajęzykowej. Ponadto tytuły pełnią funkcje deskryptywną, perswazyjną, ekspresywną i artystyczną (Dawidziak-Kładoczna, 2015: 126–132), co ma niebagatelne znaczenie w ich ocenie normatywnej.

Analiza błędów językowych obejmie 315 nazw blogów o tematyce sportowej, a wieńczące ją wnioski będą odpowiedzią na pytania o to, jak blogerzy tytułują swoje blogi, które błędy najczęściej popełniają, czy w środowisku blogerów panuje określony zwyczaj językowy w nominacji blogów i czy błędy typowe dla komunikacji internetowej (z wielokrotnienia liter, pomijanie diakrytów itp.) występują również w nazwach blogów?

1. Analiza błędów

Analiza błędów językowych w nazwach blogów sportowych zostanie podzielona według przyjętej za A. Markowskim klasyfikacji, tj. na błędy ze-

wnętrznójęzykowe (ortograficzne i interpunkcyjne) i wewnętrznójęzykowe. Z racji domniemanej niewielkiej liczby błędów systemowych analiza błędów zostanie wzbogacona o analizę słowotwórczą niektórych neologizmów, które znalazły się w badanym materiale badawczym. Ponadto ocenie poddana zostanie praktyczna funkcjonalność zgromadzonych nazw blogów.

1.1. Błędy zewnętrznójęzykowe

1.1.1. Błędy ortograficzne

Najliczniejszą grupę stanowią błędy ortograficzne związane z niewłaściwym zapisem dużą lub małą literą poszczególnych składników nazw blogów. „Zdefiniowanie tego gatunku nie pozwala jednak na sformułowanie jednoznacznych zasad, według których powinny być zapisywane wszystkie tytuły blogów” (Banach, 2022: 120), dlatego w niniejszym artykule za poprawne uznaje się nazwy, w skład których wchodzi słowa zapisane „wielką literą, z wyjątkiem spójników i przyimków, występujących wewnątrz tych nazw” (*Uchwała ortograficzna nr 2 Rady Języka Polskiego*, 2009), oraz te, w których wielką literą zapisany został jedynie pierwszy człon (Polański, 2016: 49). W drugim przypadku nazwa bloga traktowana jest jak tytuł utworu literackiego. Przywołana przez Agnieszkę Banach (2022) we wspomnianym artykule angielska norma ortograficzna dotycząca tytułów, według której wszystkie słowa wchodzące w ich skład zapisywane są wielką literą, jest – zdaniem Autora – na gruncie języka polskiego funkcjonalnie nieuzasadniona, dlatego też tak zapisane nazwy blogów są w tej pracy uznane za niepoprawne.

Spośród zgromadzonych nazw blogów sportowych 35 nazw zostało błędnie zapisanych ze względu na pisownię wielką literą wszystkich członów nazwy, włącznie ze spójnikami i przyimkami: *Akrobatyka Od Zawodnika Do Trenera*, *Apetyt Na Sport*, *Blog Dla Jeźdźców Z Pasją*, *Blog O Szeroko Pojętym Sporcie I Akcesoriach Do Jego Uprawiania*, *Blog Poświęcony Uczestnikom I Sympatykom Goalballa*, *Bramka. Wszystko O Piłkę Nożnej*, *Ciekawostki O Sporcie*, *Czas Na Trening*, *Czy Warto Grać W Piłkę Nożną?*, *Darmowe Typy Piłki Nożnej!*, *Fitness Dla Każdego*, *FootballForLife*, *Gramy W Piłkę Nożną.*, *Informacje O Meczach Lecha Poznań*, *IPZCE – Informacje Piłkarskie Z Całej Europy*, *Ja-Siatkowska-I-Ja*, *KrótkoPiłka*, *Kulturystyka I Fitness*, *MarcinBiega*, *Piłka Nożna – To Co Lubię*, *Piłka Nożna Na Bieżąco*, *Piłka Nożna– Nowinki I Ciekawostki*, *Piłka Życiem Na Okrągło*, *Puchar Mlecznego Startu – Gramy Dla Zidana*, *Reprezentacja Polski W Piłkę Nożnej*, *RoweremPoMałopolsce*, *Siatkówka I Nie Tylko*, *Siłownia I Ciężary*, *Sport I Ubrania*, *SportPLUS*, *Wiadomości I Artykuły Ze Świata Fitness*, *Wszystko O Koszykówce*, *Wszystko O Siatkówce*, *Wydarzenia Ze Świata Tenisa Ziarnego*, *Z Siatkówką Przez Życie*.

Z kolei w 56 nazwach wszystkie człony zapisano małą literą (w nawiasach podana została liczba blogów tak samo zatytułowanych). Są to, rzecz

jasna, błędy, trzeba jednak nadmienić, że przynajmniej większość z tych nazw została tak zapisana świadomie, m.in. po to, by ułatwić osiągnięcie celów marketingowych: *babskie korki, bieg po biegu, blog fanów piłki nożnej, blog o piłce nożnej, blog sportowy* (×3), *czy lubicie barce i a c milan, dopóki piłka w grze, dziewczyna co oddała serce piłce; klubjezdziecki-pecha, koniczka, koroniarze, koszulki piłkarskie dla dzieci, kscracovia, mateusz0722, mecz-polska-niemcy, nasze życie sportowe, newcastle1958, ostatni-gwizdek, piłka nożna, piłkarskikamil, piłkarskimaniak, piłkarzbezpiłki, piłka jest okrągła a bramki są dwie, piłkanożna* (×2), *piłka nożna, polskapilka, poprostufotball, prawda o polskiej siatkówce i brakujących milionach, prostozboiska.pl, real madryt, siatkowka, siatkówka, siłownia, spoort, sporcimy, sport, sport i rekreacja, sportfan, sportowe informacje, sportowisko, sportowy, sportowy blog, sportprorok, sports, sportwzyciu, streetball, subiektywnyfutbol, thierryhenry, typydnia, ultras1946, wgrze52, wysportowany, zuzel.*

Ponadto kilka nazw jest przykładem braku konsekwencji blogerów co do zapisu nazwy wielką lub małą literą: *Białe Linie Kortu – czyli na bekhend i do siatki, Gry, Piłka nożna i moje wpisy XD, Fc Barcelona, OfutboluINieTylko, Piłka Nożna/Transfery/wszystko o piłce, Świat boksu i Piłki, Trener z Pasją, czyli przygoda z Piłką Nożną, W Piżamie, o sporcie..., Zagrali Klepą – Piłka moimi zmysłami.*

Stosunkowo niewielką grupę nazw z błędami ortograficznymi stanowią tytuły, w zapisie których użyto po prostu niewłaściwych liter lub pominięto diakryty. W większości są to błędy typowe dla komunikacji internetowej, wynikające z niestaranności językowej: *blog fanów piłki nożnej, Blog Poświęcony Uczestnikom I Sympatykom Goalballa, czy lubicie barce i a c milan, Final-Atletico-Real-2014, Ja-Siatkowka-I-Ja, klubjezdziecki-pecha, nasze życie sportowe, piłka jest okrągła a bramki są dwie, polskapilka, sportwzyciu, Wiadomości sportowe z USA, zuzel.* W dwóch nazwach zdecydowano się na ich quasi-fonetyczny zapis: *Orendź ekstraklasa, Puchar Mlecznego Startu – Gramy Dla Zidana.* W jednym tytule brakuje litery ó: *Sport i wogle*, w innym – co charakterystyczne dla komunikacji internetowej – z wielokrotnością litery o: *spoort.*

Za uzasadnione funkcjonalnie uznano nazwy zapisane w całości lub w części wersalikami. Tak zapisane tytuły zwracają bowiem uwagę odbiorcy i są istotną częścią wyglądu blogów, por. *BLOG BIEGACZA, BLOG SPORTOWY i nie tylko..., CZACHA BIEGA, DO SIATY, KOBIETY BIEGAJĄ, LEGIA WARSZAWA, MyBMX, PIŁKA NOŻNA NA UNIWERSYTECIE GDAŃSKIM, Siatkówka Okiem STATYSTYKA, SPORT, SPORT CODZIENNY, SportPLUS, SPORT W MOJEJ GŁOWIE, SPORT W SZTUCE, TO WIĘCEJ NIŻ SIATKÓWKA.*

Problematyczna wydaje się za to ocena normatywna pisowni łącznej nazw blogów. Z pewnością za niepoprawne należy uznać te łącznie zapisane nazwy: *klubjezdziecki-pecha, Sport i wogle.* W pierwszej – przez brak konse-

kwencji co do łącznego lub rozdzielnego zapisu, w drugiej – przez łączny zapis zwrotu w *ogóle*. Poprawność tytułów naśladujących zjawiska językowe w komunikacji internetowej także jest wątpliwa. Mowa o nazwach imitujących internetowe pseudonimy: *kscracovia*, *mateusz0722*, *newcastle1958*, *piłkarskikamil*, *piłkarskimaniak*, *piłkarzbezpiełki*, *sansior419*, *sportfan*, *sportprorok*, *ultras1946*, *wgrze52*, i tych wzorowanych na zapisie adresów witryn internetowych: *PrawoPiłkarskie.pl*, *prostozboiska.pl*. Agnieszka Banach uważa „tytuły, które swoją formą upodabniają się do adresów stron internetowych” (Banach, 2022: 124), za w pełni uzasadnione. Warto jednak wziąć pod uwagę fakt, że ta sama nazwa niejednokrotnie znajduje się w adresie bloga, a zatem technologicznie i językowo taka forma nazewnictwa może mieć znamiona tautologii. Przypadek zaś, w którym taki zapis nazwy różni się od nazwy domeny, będącej częścią adresu URL, jest wprowadzeniem odbiorcy w błąd.

Pod omawianym względem zastrzeżeń można nie mieć jedynie do nazw, których człony wyraźnie wyróżniono, por. *KrótkąPiłką*, *SportPLUS*, *Football-ForLife*, *MarcinBiega*, *RoweremPoMałopolsce*. Za dopuszczalne można także uznać tytuły, które nawiązują do konstrukcji adresów stron internetowych, ale nie zawierają nazw domen (*pl*, *eu* itp.), por. *Legiawarszawa*, *OfutboluNie-Tylko*, *piłkanożna*, *polskapilka*, *poprostufootball*, *sportwzyciu*, *subiektywny-futbol*, *thierryhenry*, *typydnia*, ponieważ znacznie ułatwiają odbiorcom dotarcie do blogów. Można powiedzieć, że taki zapis pełni funkcję mnemotechniczną. Z kolei spośród 315 nazw tylko w jednej popełniono błąd związany z pisownią rozdzielną – w tytule *czy lubicie barce i a c milan* osobno zapisano skrótowiec *Associazione Calcio*. Nagromadzenie błędów ortograficznych w tym tytule sugeruje, że wynikają one ze specyfiki komunikacji internetowej.

1.1.2. Błędy interpunkcyjne

Niektórzy autorzy badanych blogów sportowych nie ustrzegli się w ich nominacji błędów interpunkcyjnych. W 17 tytułach występują zbędne znaki interpunkcyjne, tj. wykrzykniki: *Boiskowe Porady!*, *Darmowe Typy Piłki Nożnej!*, *Ekstraklasowy!*, *Piłka nożna – sport milionów!!!*; kropki: *Gramy W Piłkę Nożną.*, *Historia niespełnionego kandydata na piłkarza.*, *O piłce nożnej słów kilka.*, *Piłka Nożna z całego świata w każdej postaci.*; dywizy: *Final-Atletico-Real-2014*, *klubjezdziecki-pecha*, *Ja-Siatkowka-I-Ja*, *mecz-polska-niemcy*, *Ostatni-gwizdek*, *ostatni-gwizdek*, *Piłka-Nożna*, *Sport-Inwest*, *Sport-Media*. W dwóch nazwach użyto niewłaściwych znaków interpunkcyjnych, tj. ukośników: *Piłka Nożna/Transfery/wszystko o piłce*; i półpauzy: *Sport, dieta- zdrowy tryb życia*; a w jednej brakuje spacji przed pauzą: *Piłka Nożna-Nowinki I Ciekawostki*.

W 12 nazwach brakuje odpowiedniego znaku interpunkcyjnego, tj. znaku zapytania: *Co na snowboard*, *czy lubicie barce i a c milan*; przecinka: *dziewczyna co oddała serce piłce*; *piłka jest okrągła a bramki są dwie*, *Piłka*

Nożna – *To Co Lubię, Piłka Nożna Sport, Wszystko co związane z naszą drużyną Wisłą Kraków*; pauzy: *Basketball that's it, Moje Hobby Football, Narciarstwo moje hobby, Sport wszystko o piłce nożnej i nie tylko*; i wielokropka: *do-półki piłka w grze*.

1.2. Błędy i innowacje systemowe

Nazwy blogów sportowych są z reguły prostymi konstrukcjami językowymi, stąd nie powinna dziwić stosunkowo mała liczba tytułów zawierających błędy wewnętrznojęzykowe. Z tego też względu niniejszy ustęp nie dzieli się formalnie na błędy gramatyczne, leksykalne i fonetyczne, zawiera zaś analizę błędów systemowych, które pojawiły się w omawianych nazwach blogów sportowych, oraz innowacje systemowe, będące świadomymi i uzasadnionymi odstępstwami od normy, a więc – nie błędami.

Na samym początku wypada jednak zastanowić się nad sensem użycia w nazwie bloga określenia gatunkowego. W zgromadzonym materiale badawczym znajdują się 22 takie nazwy. Pozornie słowo *blog* w tytule bloga może wydawać się niepotrzebne. Z drugiej jednak strony w samej literaturze pięknej można znaleźć wiele przykładów tytułów, które zawierają słowo określające gatunek literacki. Ponadto wszystkie 22 tytuły blogów, w których znajduje się słowo *blog*, są rozbudowane, a samo to słowo we wszystkich tych przypadkach implikuje dookreślenie tematyki bloga, m.in. za pomocą wyrażen przyimkowych, por. *Blog o piłce nożnej, Blog o piłkarskich podróżach, Blog o skokach narciarskich, Blog o spływach kajakowych, Blog o sporcie*. Owe tytuły z pewnością nie pełnią funkcji ekspresywnej, artystycznej ani perswazyjnej, są za to proste, łatwe do zapamiętania i – co najważniejsze – wprost nawiązują do tematyki blogów. Użycie w nich słowa określającego gatunek tekstu jest więc uzasadnione.

W niektórych nazwach polskich blogów sportowych występują obce (angielskie) leksemy. Ich obecność – z jednej strony – nie powinna dziwić, z drugiej – ze względu na ich małą frekwencję nie powinna budzić obaw. W sumie znaleziono 14 takich nazw, przy czym pominięto te, których nie można zastąpić polskim odpowiednikiem (por. *Blog Poświęcony Uczestnikom I Sympatykom Goalballa* – pogrubienie przyp. red.), i te, które są wynikiem transnimizacji (por. *newcastle1958, AC Milan, thierryhenry*). Mowa o tytułach: *Basketball that's it, Fight Boxing Blog, Fit live Veronica, FootballForLife, GAME BASKETBALL, My World Is Sport, MyBMX, Ski Jumping, Soccer City, Sportscaster, streetball*. Trzej blogerzy zdecydowali się na skorzystanie z dwóch zasobów leksykalnych – polskiego i angielskiego: *Moje Hobby Football, poprostufootball*. Takie rozwiązanie najbardziej uzasadnione wydaje się jednak w przypadku tytułu *Football News – Piłkarskie Aktualności*, w którym polskie i angielskie zwroty są wyraźnie od siebie oddzielone, co z kolei może pomóc w osiągnięciu celów marketingowych.

W dwóch tytułach użyto wyrazów niezgodnie z ich znaczeniem. W nazwie *Blog Poświęcony Uczestnikom I Sympatykom Goalballa* słowo *uczestnicy* należałoby zastąpić adekwatniejszym *zawodnikiem*, w nazwie *dziewczyzna co oddała serce piłce*;) w miejscu zaimka *co* powinien znaleźć się zaimek względny *który*. Z kolei eliptyczny tytuł *Darmowe Typy Piłki Nożnej!* powinien zostać uzupełniony np. o wyrażenie *wyników meczów*. Nazwy *Bezpośrednia piłka*, *Krótkopiłka* i *Zagrali Klepą – Piłka moimi zmysłami* wydają się za to zapożyczeniami z socjolektu piłkarskiego, przy czym wyrażenie *krótka piłka* jest już częścią stylu potocznego polszczyzny ogólnej i jest „używane dla podkreślenia, że chodzi o sytuację, która nie wymaga dyskusji, ponieważ wszystko zostało szybko rozstrzygnięte” (WSJP). Jedna nazwa ma zaś charakter tautologiczny: *Ja-Siatkowka-I-Ja*. Trudno w niej bowiem uzasadnić powtórzenie zaimka osobowego.

Spośród zgromadzonych nazw blogów sportowych tylko w pięciu zdecydowano się na zabiegi słowotwórcze:

1. *Bramkarstwo* – motywowana apelatywem *bramkarz* z sufiksem *-stwo*; niewątpliwie utworzona na wzór leksemu *piłkarstwo*;
2. *Introwerzysta* – wynik kontaminacji dwóch leksemów: *introwertyk* i *rowerzysta*;
3. *koniczka* – deminutyw rodzaju żeńskiego utworzony od słowa *konik*, a oznaczający w przypadku tego bloga kobietę, której pasją jest jeździectwo;
4. *sporcimy* – skrócona wersja wyrażenia *uprawiamy sport*, powstała na wzór takich czasowników w 1. os. l.mn. jak *robimy*, *ćwiczymy*; jest świadectwem dążności autora do ekonomii językowej;
5. *sportowisko* – utworzone przy pomocy formantu *-isko* (*-owisko*), pełniącego tu funkcję lokatywną.

2. Funkcjonalność tytułów

Odrębnym kryterium poprawności nazw blogów jest ich funkcjonalność. Opiera się ono na najważniejszych funkcjach, które pełnią tytuły, przy czym niewątpliwie najważniejszą z nich zdaje się być funkcja deskryptywna. Od każdej nazwy bloga należy bowiem wymagać, by objaśniała potencjalnym odbiorcom, co jest jego tematem. Zgodni co do tego są sami blogerzy i ci, którzy marketingiem zajmują się zawodowo. Agnieszka Fiuk (2017), specjalistka *marketing automation*, we wpisie poświęconym nazewnictwu blogów pisze, że nazwa bloga powinna być krótka i nawiązywać do jego tematyki, nie powinna zaś zawierać nazw zastrzeżonych oraz polskich znaków (sic!). Inna blogerka pisze wprost, że tytuł bloga musi wskazywać jego tematykę, a ponadto dobrze by było, gdyby był prosty i łatwy do zapamiętania (Kaj-

dzianka, 2015). Eksplikatywny charakter nazwy jest, jak widać, bardzo ważny, zatem również pod tym względem wypada ocenić nazwy blogów sportowych.

Trzeba przyznać, że większość tytułów ze zgromadzonego materiału badawczego wyraźnie wskazuje na tematykę bloga: począwszy od nazw zawierających określenia konkretnych dyscyplin sportowych (por. *Biathlon, Blog o piłce nożnej, Formuła 1 po godzinach, Golf, Taekwondo*), przez nazwy, w których znajdują się inne nazwy własne (por. „*WISŁA*” Fordon – *Historia, AC Milan, Fc Barcelona, Juventus Turyn, KKS LECH POZNAŃ*), aż po dość szczegółowe dookreślenie tego, o czym traktuje dany blog (por. *Informacje O Meczach Lecha Poznań, Darmowe typy bukmacherskie, Narty Gdynia – serwis, Nawadnianie boisk piłkarskich*), a nawet wskazanie odbiorcy (por. *Serwis dla kibiców Milanu, Serwis Kibiców Warty Zawiercie*).

Obok tych nazw znajdują się jednak tytuły, którym brak charakteru deskryptywnego. Mowa przede wszystkim o nazwach imitujących pseudonimy internetowe, por. *mateusz0722, RomanOwo, sansior419, ultras1946, wgrze52*, i tytułach blogów, których powstanie jest reakcją na konkretne wydarzenie, por. *Manchester City Mistrzem Anglii!, Polska reprezentacja jedzie na mundial!*. Bezasadne w nazwie bloga wydaje się też zdanie pytające (por. *Czy Warto Grać W Piłkę Nożną?, czy lubicie barce i a c milan*), które jedynie presuponuje odpowiedź twierdzącą lub przeczącą. Nazwy, które stanowią cytaty, również nie sugerują odbiorcy wprost, co konkretnie jest przedmiotem bloga, ale w ich przypadku niepodanie informacji sprawia, że nazwy te mają dużą wartość perswazyjną, por. *dopóki piłka w grze, Cały czas do przodu!, piłka jest okrągła a bramki są dwie, Piłka nożna to gra błędów. Kto robi ich najmniej, ten wygrywa*. Podobnie rzecz się ma z tajemniczymi tytułami *Mój Ulubiony Klub Piłkarski* (dopiero po zapoznaniu się z treścią tego bloga wiadomo, że mowa o Manchesterze United), *Wielki stadion* i metaforycznymi *Życie to gra, Piłkarskie Niebo*. Mają one bowiem charakter ekspresywny i dzięki temu mogą w większym stopniu oddziaływać na odbiorcę. Funkcja deskryptywna jest jedną z najważniejszych funkcji tytułów, dlatego przytoczone tu niejasne nazwy (z wyjątkiem tych o wartości perswazyjnej i ekspresywnej) należy uznać za niepraktyczne, bo w żadnym stopniu nie informują odbiorcy o tematyce blogów.

W przytoczonych wyżej radach blogerów dotyczących kreacji nazw blogów pojawiło się także kryterium zwięzłości. W zebranych materiale badawczym najwięcej tytułów (aż 155) to tytuły wielocłonowe, to znaczy – zbudowane z co najmniej trzech wyrazów. Nieco mniej (114 nazw) znaleziono ideonimów dwuwyrzawowych, a najmniej – jednowyrzawowych (46 tytułów). Duża liczba wielowyrzawowych nazw może wynikać z chęci precyzyjnego objaśnienia, o czym traktuje blog (np. *Relacje z meczów piłki nożnej w Lublinie i w okolicach czy Informacje O Meczach Lecha Poznań*). Niekiedy wielowyrza-

zowość to także efekt przytoczenia w nazwie bloga cytatu, jak w przypadku nazw: *piłka jest okrągła a bramki są dwie* (słowa legendarnego trenera reprezentacji narodowej, Kazimierza Górskiego) i *Piłka nożna to gra błędów. Kto robi ich najmniej, ten wygrywa* (Johan Cruyff). Niektóre wielocłonowe tytuły blogów jednak zniechęcają do zapoznania się z ich treścią, jak w przypadku nazw zawierających pytanie (por. *Czy Warto Grać W Piłkę Nożną?, czy lubicie barce i a c milan*) czy zbyt rozbudowanych: *Blog O Szeroko Pojętym Sporcie I Akcesoriach Do Jego Uprawiania*. Równie dobrze nazwa ta mogłaby być skrócona do postaci: *Blog o sporcie i akcesoriach sportowych*, przekazującej *de facto* te same informacje. W większości zgromadzonych nazw liczba członów wydaje się jednak usprawiedliwiona. Są to z reguły tytuły składające się z trzech lub czterech wyrazów, których liczba uzasadniona jest chęcią dookreślenia tematyki bloga (por. *Mecze na żywo, Młody kolarz bloguje, Sport na bieżąco, Wiadomości sportowe z USA*) lub „wyrażenia tożsamości autora, typowego dla Internetu zorientowania na siebie” (Suska, 2013: 81) (por. *Trener personalny Albert Kośmider*).

3. Podsumowanie

W zgromadzonym materiale badawczym, składającym się z 315 nazw blogów sportowych, popełniono 181 błędów językowych. Zważywszy na to, że w niektórych tytułach znajduje się więcej niż jeden błąd, większość nazw blogów sportowych jest pod względem językowym poprawna (por. *Czas na rower, Dla sportowców, Kuba trenuje*). Blogerom, zresztą nie tylko sportowym, najwięcej trudności nastęrcza poprawny zapis nazwy wielką lub małą literą – aż 100 błędów dotyczy tego zewnątrzjęzykowego aspektu. Zasadne wydaje się więc pytanie, „czy w dalszej perspektywie czasowej należałoby dążyć do ujednoczenia zapisu tytułów nazw blogów” (Banach, 2022: 126). Ponadto w 16 nazwach użyto niewłaściwych liter (np. *Orendź ekstraklasa, zu-zeł*), a w kolejnych 16 nie zachowano reguł pisowni łącznej lub rozdzielnej (np. *OfutboluINieTylko, sport i wogle*). W sumie popełniono zatem 132 błędy ortograficzne. Stanowią one około 72% wszystkich błędów.

W analizowanych nazwach blogów wykryto także 32 błędy interpunkcyjne, polegające na: braku odpowiedniego znaku interpunkcyjnego (*Piłka Nożna – To Co Lubię, Co na snowboard*), zbędnym użyciu znaku interpunkcyjnego (*Boiskowe Porady!, O piłce nożnej słów kilka.*) i jego niewłaściwym zapisie (*Piłka Nożna– Nowinki I Ciekawostki*). Z kolei tylko w czterech ze zgromadzonych nazw blogów sportowych popełniono błędy systemowe, a w 13 nazwach niepotrzebnie użyto angielskich leksemów.

Z przeprowadzonej analizy błędów językowych należy wysnuć kilka istotnych wniosków. Po pierwsze, blogerzy stosują różny zapis tytułów pod

względem użycia wielkich i małych liter, a zatem brak w ich środowisku powszechnie przyjętego, jednoznacznie określonego zwyczaju używania w tytułach wielkich i małych liter. Po drugie, błędy typowe dla komunikacji internetowej, tj. polegające na użyciu niewłaściwych liter, pomijaniu diakrytyków, obecności tzw. literówek i nieprzestrzeganiu reguł pisowni łącznej i rozdzielnej, stanowią niemal jedną czwartą wszystkich błędów, a więc ta cecha „języka zapisanego” w ostatnich latach nie uległa zmianie. Po trzecie, obawę może budzić łamanie zasad interpunkcji – nawet w tak krótkich i prostych konstrukcjach językowych, jak nazwy blogów, nie brak powszechnie występujących błędów interpunkcyjnych. Małą liczbę błędów systemowych, w tym brak błędów składniowych i gramatycznych, należy zaś tłumaczyć istotą tytułów, tj. ich składniowym nieskomplikowaniem. Choć aż 155 nazw składa się z co najmniej trzech członów, w rzeczy samej – są to proste konstrukcje, mające na celu przykuć uwagę odbiorcy.

Analiza nazw blogów sportowych nie wykazała, że autorzy blogów sportowych nadawali im typowe, szablonowe tytuły. Są one różnorodne: jednowyrazowe, dwuwyrazowe, wielowyrazowe; budowane z różnych części mowy; zawierające i polskie, i obcojęzyczne wyrazy; wreszcie poprawne i niepoprawne pod względem językowym. Można powiedzieć, że w kreacji językowej występuje pełna dowolność. Ponadto blogerzy sportowi nie są skorzy do nadawania im nazw, które pełniłyby funkcję perswazyjną czy ekspresywną. Co więcej, część z nich nie dba nawet o to, by tytuł bloga nawiązywał do jego tematyki. Stawia to blogerów sportowych w opozycji do chociażby blogerów parentingowych, którzy tytułują swoje blogi prosto, zwięźle i na temat (Kujawiak, 2019: 53).

Bibliografia

- Banach, A. (2022). Nazwy blogów a norma ortograficzna w zakresie stosowania wielkich i małych liter. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica*, 56, 117–129.
- Bulaszewska, M. (2015). Blog to... blog. Analiza pojęcia w kilku wybranych perspektywach badawczych. Próba charakterystyki blogów pisanych przez dziennikarzy głównego nurtu. W: Z. Bauer, W. Godzic (red.), *Egątki. Dziennikarz w nowej przestrzeni komunikowania* (s. 125–154), Warszawa: Poltext.
- Dawidziak-Kładoczną, M. (2015). O funkcjach tytułów prac naukowych z zakresu językoznawstwa. *Roczniki Biblioteczne*, 59, 125–139.
- Fiuk, A. (2017). *Jak nazwać swojego bloga?* Pobrane z: <https://www.agnieszkafiuk.pl/blog/nazwac-swojego-bloga/> (12.07.2023).

- Gałkowski, A. (2018). Definicja i zakres chrematonimii. *Folia Onomastica Croatica*, 27, 1–14.
- Grochala, B. (2017). Igrzyska olimpijskie w nagłówkach zamknięte. *Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, 60(2), 21–35.
- Grzenia, J. (2006). *Komunikacja językowa w Internecie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gumkowska, A., Maryl M., Toczyski P. (2009). *Blog to... blog. Raport z badania jakościowego zrealizowanego przez Instytut Badań Literackich PAN i Gazeta.pl*, Warszawa: Agora S.A.
- Kajdzianka, A. (2015). *Jak nazwać bloga?* Pobrane z: <https://alicjamakota.pl/jak-nazwac-bloga/> (12.07.2023).
- Kajtoch, W. (2006). Blog. W: W. Pisarek (red.), *Słownik terminologii medialnej* (s. 18–19), Kraków: Universitas.
- Kidawa, M., Maryl, M., Niewiadomski, K. (2016). Teksty elektroniczne w działaniu: typologia gatunków blogowych. *Zagadnienia Rodzajów Literackich*, 59(2), 51–73.
- Kładoczny, P. (2019). Blog jako gatunek tekstu w kontekście monetyzacji treści. *Media Biznes Kultura*, 7(2), 147–160.
- Kłosińska, K. (2017). Istnienie i kształt normy językowej po przełomie cyfrowym. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, 73, 81–90.
- Kołodziejek, E. (2011). Co nam dało zróżnicowanie normy językowej? W: A. Piotrowicz, M. Witaszek-Samborska, K. Skibski (red.), *Norma językowa w aspekcie teoretycznym i pragmatycznym* (s. 69–75). Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.
- Kowalik, K. (2019). Próba typologii tytułów (ideonimów) prozy Jana Wiktora. *Studia Linguistica*, 14, 96–107.
- Kujawiak, A. (2019). Kreatywność językowa a nazwy blogów parentingowych. W: K. Burska, B. Cieśla (red.), *Kreatywność językowa w komunikacji internetowej* (s. 45–54). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Markowski, A. (2008). *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maryl, M. (2013). Blog jako „dziennik elektroniczny”. Analiza genologiczna blogów pisarzy. *Zagadnienia Rodzajów Literackich*, 56(2), 77–110.
- Polański, E. (red.) (2016). *Wielki słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sawicka, G. (2011). W poszukiwaniu granic normy językowej i komunikacyjnej. W: A. Piotrowicz, M. Witaszek-Samborska, K. Skibski (red.), *Norma językowa w aspekcie teoretycznym i pragmatycznym* (s. 57–67). Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.
- Suska, D. (2013). Językowe właściwości nazw blogów kulinarnych (rekonesans badawczy). *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, 9, 73–84.

- Szulc, M. (2019). *Od gatunku do wizerunku. Autokreacje blogerów modowych w mediach społecznościowych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Walczak, B. (2011). Norma a prognozowanie ewolucji języka. W: A. Piotrowicz, M. Witaszek-Samborska, K. Skibski (red.), *Norma językowa w aspekcie teoretycznym i pragmatycznym* (s. 49–56). Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.
- Zdunkiewicz-Jedynak, D. (2010). *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Uchwała ortograficzna nr 2 Rady Języka Polskiego, 2009, <https://rjp.pan.pl/?view=article&id=74:pisownia-nazw-witryn-internetowych&catid=43> dostęp: 20.06.2023.
- WSJP – Wielki słownik języka polskiego, <https://wsjp.pl/>, dostęp: 20.06.2023.

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2023.19.10>

Received: 29.06.2023

Accepted: 21.09.2023

ANNA OMELCHENKO

<https://orcid.org/0000-0003-1287-3506>

(H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv)

e-mail: omelcenkoanna4@gmail.com

ВИДО-ЧАСОВІ ВІДНОШЕННЯ ДІЄСЛІВ У ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРЧОСТІ ПОЕТІВ- -ШІСТДЕСЯТНИКІВ)

Jak cytować [how to cite]: Omelchenko, A. (2023). Видо-часові відношення дієслів у поетичному мовленні (на матеріалі творчості поетів-шістдесятників). *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 19, 163–177.

Form-Temporal Relations of Verbs in Poetic Speech (Based on the Works by ‘The Poets of the Sixties’)

Abstract

The article is devoted to the artistic functions of form-temporal categories of verbs in poetic speech. The verb and verb grammatical categories are the most prominent constructs in the lyrics of Ukrainian authors. The analysis of the peculiarities of the poetic functioning of the verb tense category allows us to reveal some general patterns of the functioning of morphological dominants in the poetic text. The article outlines the peculiarities of the use of idiomatic forms of verbs, mostly to denote human activity. The cases of overlapping of the form-temporal forms of verbs within one lyrical text have been revealed. The role of modal forms of verbs in creating an artistic effect in the poetic speech of representatives of the sixties as a period of renewal of the Ukrainian artistic picture of the world is analyzed. The study of the grammatical, systematic grouping of species-temporal forms makes it possible to identify invariant features and authorial features of the organization of poetic texts.

Keywords: verb, type, time, type-temporal forms, artistic function, stylistic means.

Резюме

Стаття присвячена художнім функціям видо-часових категорій дієслів у поетичному мовленні. Дієслово і дієслівні граматичні категорії є найбільш визначним конструктом

у ліриці українських авторів. Аналіз особливостей поетичного функціонування дієслівної категорії часу дозволяє виявити деякі загальні закономірності функціонування морфологічних доміант у поетичному тексті. У статті окреслено особливості вживання видо-часових форм дієслів, здебільшого на позначення діяльності людини. Виявлено випадки перетікання видо-часових форм дієслів у межах одного ліричного тексту. Проаналізовано роль видо-часових форм дієслів у створенні художнього ефекту в поетичному мовленні представників шістдесятництва як періоду оновлення української художньої картини світу. Дослідження граматичної, системної згрупованості видо-часових форм уможливує виявлення інваріантних ознак та авторських особливостей організації поетичних текстів.

Ключові слова: дієслово, вид, час, видо-часові форми, художня функція, стилістичні засоби.

1. Вступ

Складність мови як явища, її позиція в системі цінностей людини, багатоманітні зв'язки людини зі світом, які виражаються через мову і в мові, зумовлюють те, що на різних етапах розвитку наукового пізнання, у різних наукових традиціях дослідники зверталися до тих чи тих сторін цього явища, характеризували окремі його складники та аспекти й не могли вичерпати знання про нього. Науковий пошук мовознавців спрямований на поглиблене вивчення семантичних, формально-граматичних та функціональних особливостей слова як універсального мовного знака, що концентрує в собі змістові характеристики категорійних значень різних рівнів частин мови. Тільки впродовж останніх двох століть змінилося кілька наукових напрямів, пов'язаних із вивченням мови. Ці напрями відрізнялися матеріалом (писемна чи усна форма мови, стилі, жанри), розумінням її сутності (мова — засіб вираження думок, мова — індивідуальна психічна функція людини, мова — суспільне явище, мова — творчість, мова — природна властивість людини та ін.), її функції (комунікативна, експресивна, естетична, біологічна) та ін. Відрізнялися напрями й спрямованістю на дослідження конкретних складників мови — граматики, фонетики, лексики тощо. Мова як загальнолюдський феномен не може бути абстрагованою від відображення закономірностей реального світу. Один із основних виявів рефлексії доквілля в етносвідомості є лексична та граматична категоризація об'єктів позамовної дійсності у мовних одиницях. Однак сучасне мовознавство зорієнтоване передусім на дослідження мови як цілісного явища в його формальному вираженні, семантичному наповненні, загальнонаціональному й індивідуальному функціонуванні. У цьому сенсі вивчення особливостей форми, значення і функції граматичних одиниць в поетичному мовленні як засобів вираження інтенції автора, примітних рис його індивідуального стилю вва-

жаємо на часі, оскільки такий підхід до аналізу поетичного тексту дозволить виявити особливості української поезики, тяглість традицій і новаторство у використанні тих чи тих граматичних одиниць.

Граматичні особливості дієслова досліджені в мовознавстві, зокрема українському, різнобічно й глибоко (праці О. Потебні, О. Мельничука, В. Русанівського, О. Бондаря, І. Вихованця, К. Городенської, А. Грищенка, А. Загнітка, М. Плющ, М. Калька, О. Олексенко, С. Соколової, М. Мірченка, О. Леути та ін.). Дослідники поетичного ідіостилю окремих персоналій звертали увагу на композиційно-синтаксичну роль часових форм дієслова в структурі художнього твору. Основи теорії й методики аналізу цього явища закладені в роботах О. Потебні, О. Пешковського, розроблені В. Виноградовим і розвинуті С. Єрмоленко, М. Железняком, Г. Золотовою, О. Іванчиковою, Н. Ніколіною, М. Поспеловим, О. Чудаковим, Н. Шумаровою та ін.

Поети-шістдесятники відомі тим, що виступали на захист національної мови та культури, свободи художньої творчості. Їхня творчість скерована на висвітлення реальних проблем життя, болісних питань, які хвилювали тогочасне українське суспільство, але були замовчувані на той час. Поетам-шістдесятникам притаманне критичне ставлення до дійсності. Крім цього, для українських «шістдесятників» надзвичайно важливими були проблеми, пов'язані зі станом національної культури. Знаковими представниками цього руху були М. Вінграновський і Л. Костенко. Аналізу окремих аспектів їхнього поетичного мовлення і присвячена ця розвідка.

Художнє мовлення поетів-шістдесятників досліджувалось у працях І. Бабій, В. Герман, В. Калашника, Ю. Калашник, В. Кононенко, І. Павлової, Л. Старовойт та ін. Однак у вивченні художніх можливостей дієслова в текстах поетів цього періоду залишилися певні лакуни, одну з яких прагнемо заповнити нашим дослідженням.

Актуальність викладеного в статті вбачаємо в необхідності дослідження ролі видо-часових відношень граматичних форм дієслів у ліричних текстах українських авторів як важливого чинника творення особливого виду мовлення — поетичного.

Аналіз особливостей поетичного функціонування дієслівної категорії часу дозволить виявити низку загальних закономірностей функціонування домінант у поетичному тексті та простежити ступінь участі маркованих та немаркованих членів системи часу дієслова у формуванні експресивності цієї морфологічної категорії, що формує дієслівну домінанту ліричного твору.

Мета роботи – з'ясувати співвідношення видо-часових форм дієслів в організації поетичного тексту, творенні стилістичних фігур та виявленні поетичних смислів, закладених поетами-шістдесятниками.

Об'єкт праці – дієслово як один із ключових елементів у творенні тексту загалом і поетичного зокрема.

Предмет – прагматико-художнє навантаження дієслова як основного носія хронотопу в поетичному мовленні, що виникає внаслідок семантико-граматичних модифікаційних процесів.

Відповідно до окреслених мети, предмета та об'єкта дослідження необхідно виконати такі завдання:

- виявити типову й оригінальну функцію видо-часових форм дієслів у поетичному тексті;
- з'ясувати поширеність і співвідношення видо-часових форм дієслова в організації поетичного тексту;
- виявити поетичні смисли видо-часових форм дієслів, закладені в поетичному мовленні.

Основним теоретичним підґрунтям слугує вчення О. Потебні про граматичні особливості дієслів. Відповідно до мети та завдань роботи використано описовий метод, який дозволяє детально та системно характеризувати матеріал. Застосовано комплексний системно-структурний і комунікативно-функційний підхід до вивчення мовних одиниць, їхніх комбінацій і послідовностей. Використано також дистрибутивний метод та метод контекстуального й інтерпретаційно-текстового аналізу для з'ясування художньої вартості певних видо-часових форм в умовах поетичного мовлення.

2. Виклад основного матеріалу

У сучасній лінгвістиці актуальною є тенденція дослідження лексичних одиниць в аспекті виявлення механізму взаємодії їхніх різнорівневих властивостей. Науковий пошук мовознавців спрямований на поглиблене вивчення семантичних, формально-граматичних та функціональних особливостей слова як універсального мовного знака, що концентрує в собі змістові характеристики категорійних значень різних рівнів частин мови.

Характер використання граматичних категорій дієслова в поезії відіграє значну роль у формуванні індивідуальної художньої картини світу митця, проте ефект від такого вживання оминається увагою багатьох дослідників поетичного мовлення.

До питання про мовну категоризацію мисленнєвого змісту, мовне значення як форму (спосіб представлення, уявлення) мисленнєвого змісту звертався у своїх працях О. Потебня. Учений у свою теорію розуміння природи слова вкладає положення теорії В. Гумбольдта про внутрішню форму. Згідно з цією концепцією, слово має два значення. Одне

- об'єктивне, що наближене до етимологічного значення й має одну ономасіологічну ознаку. Друге значення суб'єктивне, що об'єднує в собі безліч ознак: «Перше є знаком, символом, що замінює для нас друге». Він доводив, що дієслово у процесі розвитку мови створює колосальний вплив на інші частини мови, унаслідок чого зростають елементи дієслівності в них (Потебня, 1958).

А. Загнітко розглядає категорію як «спільні властивості, що постають на основі гомогенного або гетерогенного відношення у певній групі елементів (класи, розряди), тобто одиниць, що перебувають у гомогенному чи гетерогенному зв'язку» (Загнітко, 2006).

В. Виноградов зазначав, що принципи й закони словесно-художньої побудови образу автора варто шукати в тексті самого художнього твору. На його думку, індивідуальний стиль автора – це своєрідна, історично зумовлена, складна, проте структурно єдина і внутрішньо пов'язана система засобів і форм словесного творчого вираження (Виноградов, 1972: 135).

Дослідження морфологічних форм граматичних категорій дієслова, часу зокрема, проводилося в багатьох роботах, де лінгвісти насамперед звертали увагу на так звані «художній час» оповідання. Темпоральний план ліричного твору нерозривно пов'язаний з його композицією, у самому зіставленні темпоральних планів може полягати зміст тексту, форми теперішнього, минулого або майбутнього часто несуть концептуальну інформацію та корелюють з основною темою твору.

Темпоральна композиція ліричного тексту, яка «скріплює» елементи твору в тимчасовому відношенні, ґрунтується на трьох основних прийомах – повторі, контрасті та монтажі. Основу дієслівної доміанти часу поетичного тексту, а також інших типів морфологічної доміанти становить згущення граем, що повторюються в теперішньому, минулому чи майбутньому часі (Лотман, 1972: 169).

Ф. Бацевич та І. Кочан вважають, що семантика текстового втілення «об'єктивного» часу «сприймається як „нормальна”, прийнятна і зазвичай не привертає уваги адресата тексту, що не змушує його спеціально замислюватися над специфікою течії часу в тексті» (Бацевич, 2016).

О. Бондарко виділив семантичні ознаки, за якими визначаються й диференціюються видо-часові дієслівні форми (темпоральні ознаки попередності, одночасності, послідовності стосовно граматичного моменту мовлення, аспектуально-темпоральні ознаки локалізації дії в часі й перфектності), розмежовуються – услід за О. Пешковським – загальні й часткові значення форм часу, їхнє пряме й переносне вживання. Учений переконливо довів, що граматична категорія дієслівного часу входить у систему мови в більш широкую функціонально-семантичну категорію темпоральності, у якій граматичний центр – дієслі-

вні форми часу – взаємодіють з різноманітними засобами, що становлять її периферію: лексичні показники часу, конструктивно-синтаксичні, видові, модальні, експресивні значення, елементи контексту (Бондарко, 2002).

Видо-часові відношення семантики форм дієслів у поетичному тексті натепер недостатньо вивчені, незважаючи на те, що досліджень граматики і семантики дієслів у системі мови досить багато.

На мовну індивідуальність письменників впливають не тільки культурно-історичні та суспільно-політичні чинники, а й, звичайно, індивідуально-психологічні фактори, ідейно-художня спрямованість особистості, традиція поетичного мовлення. Л. Лисиченко зауважує: «Ці чинники накладають виразний відбиток як на зміст, так і на мовну форму, в якій художник слова виражає своє бачення довкілля» (Лисиченко, 2009: 99).

Категорія часу є «специфічним граматичним відображенням локалізації дії/стану на тимчасовій осі», точкою відліку якого «є момент промови – єдиний у мовному відображенні подій орієнтир, за яким промовець-учасник висловлювання <...> локалізує дію в одному з трьох тимчасових планів: теперішньому, минулому та майбутньому» (Лотман, 1972: 194). Дієслівна домінанта часу, що реалізується в тому чи тому ліричному творі, створює основу темпорального плану зображуваного і є невід'ємною частиною його композиційної структури: «Повторення форм одного й того самого часу, що реалізують тотожні значення, утворює композиційний „каркас” тексту» (Лотман, 1972: 196).

Лінгвісти помітили, що в художньо-белетристичному стилі найбільшу частотність мають форми минулого часу, особливо в прозі, бо вони добре передають опис подій, розгортання дії в часі, у певній послідовності (Мацько, 2003). Однак оповідний характер семантики цього часу не притаманний ліриці. Ознакою ліричного твору є якраз «відтворення життя шляхом безпосереднього вираження почуттів, думок, переживань автора чи персонажа, громадянських і філософських пошуків», «у ліриці першорядне значення надається виражальним засобам, які формують інтимну атмосферу з витонченим емоційним станом, тобто – ліризм» (Ковалів, 2007: 54).

Лірична поезія не любить прямого слова, а тим паче коли це поезія інтимна. Надусе важливі натяки, умовчання, що допомагають зберегти загадку.

Аналізуючи вживання часових форм дієслова в поетичному мовленні, ми помітили, що традиційно поети здебільшого використовують дієслова минулого часу в перфектному значенні (у значенні результативності дії): **Минулося. І вже не треба. Воно минуло не болить... Минулося...Твоя ця мина...**(«Минулося. І вже не треба...» Вінгра-

новський). *А щось таке в житті миналося, миналося із дня у день* («Досвід. Акація.» Костенко). *Мені снилась дорога. Дорога - і все. Просто снилась дорога, - ні шлях, ні шосе...* («Мені снилась дорога. Дорога - і все» Костенко).

У межах одного часового виміру, зокрема в минулому часі, показовим є вживання дієслів доконаного і недоконаного видів. Як відомо, доконаний вид зазвичай виражає дію перфектну, результативну, а недоконаний – аористичну, тривалу в минулому, нерезультативну. Їхній перебіг в одному поетичному тексті створює ефект динаміки подій, їхнього розгортання і завершення:

Темнооким чудесним гостем я чекала тебе з доріг. Забарився, прийшов нескоро. Мандрувала я дні в жалю. І в недобру для серця пору я сказала комусь: - Люблю («В дні, прожиті печально і просто...» Костенко). *Хтось ними плакав, мучився, болів, із них почав і ними ж і завершив* («Страшні слова коли вони мовчать» Костенко).

У поетичному мовленні теперішній час використовується значно активніше, ніж у прозі, де його місце передусім у діалогах (такий час належить до теперішнього актуального, або власне-теперішнього – дії збігаються з граматичним моментом мовлення). У поезії ж зазвичай використовують форми теперішнього часу із граматичною семантикою теперішнього розширеного (дії не тільки збігаються з моментом мовлення, а й мисляться більш широко як певна властивість) або теперішнього постійного (дії відбуваються в момент мовлення, а також в усі періоди часу до й після моменту мовлення). Динамічність теперішнього часу – не безпосередня, а композиційно зумовлена, не тематико-морфологічна, а сюжетно-синтаксична» (Виноградов, 1972: 140).

Теперішній дієслова, що функціонує в поетичному тексті, окрім встановлення «гомохронності ситуації обраної точки відліку», має ряд особливостей вживання, деякими з них є об'єднання ситуацій, які стосуються «до різних темпоральних зрізів», ослаблення процесуальності виражається формами теперішнього часу, що компенсується активізацією інших граматичних засобів. Форми теперішнього часу дієслова мають потужний семантичний потенціал і, формуючи домінуючу поетичного тексту, передають широкий спектр значень (Ніколіна, 2013: 113).

Особливо активно теперішній розширений або постійний вживається для змалювання явищ природи.

О. Пахльовська виокремлює таку рису поезії Ліни Костенко, як змалювання і філософське осмислення картин пір року: «Це свій окремий психологічний театр у поезії Ліни Костенко», це «магнетичне поле», яке кличе вірш за віршем» (Пахльовська, 2011: 5).

О. Олексенко звертає увагу на кільцеве обрамлення рядків поезії «Сніги метуть...», де вжито дієслова 3 особи множини теперішнього

часу **метуть** у поєднанні з іменником у формі множини *сніги* зі значенням великих обсягів: перший рядок як назва твору, а останній – **Метуть сніги**. *Сніги метуть, метуть*. Чотири рази повторене дієслово *метуть* у значенні розширеного теперішнього створює враження нескінченних заметілей як вияву циклічної вічності життя (Олексенко, 2020: 211).

Подібне вираження довготривалості подій спостерігаємо в рядках: *Сніги ідуть сумні і нетутешні, ідуть і йдуть із неба врізночас, - мов пелюстки космічної черешні холодний Всесвіт струшує на нас* («Ще плечі сосен в срібних еполетах» Костенко). *Весна пливе під парусом акацій, Зима пливе під парусом снігів* («І сонце, й сніг, і ожеледь, все разом» Костенко). «Миттєвість» вражень підкреслена тим, що із усіх часів дієслова поетеса віддає перевагу саме теперішньому, а самі дієслова поступаються місцем іменникам.

Дієслова у теперішньому часі, демонструючи час не фактичний, а довготривалий, можуть утворювати стилістичну фігуру анафору для створення більш цілісної композиції тексту: **Чомусь пам'ятаю, що річка звалася Леглич. Чомусь пам'ятаю — вночі ревли бегемоти. Чомусь пам'ятаю, як плив між камінням шуліка**. («Чомусь пам'ятаю, що річка звалася Легич» Костенко). У поезіях не створено жодного зорового образу. Ми сприймаємо події через форми використаних дієслів.

Десь виє вовк по нотах божевілля. І виє вовк. [...] І виє вовк очей моїх соліст. («І я не я, і ти мені не ти» Костенко).

Початок кожного рядка з такого словосполучення, до складу якого входить дієслово когнітивної семантики в теперішньому часі, акцентує психофізіологічний стан ліричного героя, зануреного у спогади.

Життя іде і все без коректур. І час летить не стишує галопу. Життя іде і все без коректур, і як напишеш, так уже і буде («Життя іде і все без коректур» Костенко). Ліричний герой, занурившись у спогади, якраз і розмірковує над складністю, навіть парадоксальністю людських емоцій.

Частотним є вживання дієслова у формі теперішнього часу, коли граматична семантика його значно ширша: відображається контекстуальне значення швидкості часу: *Здається, часу і не гаю, а не встигаю, не встигаю! Щодня себе перемагаю, від суєти застерігаю, і знов до стрічки добігаю, і знов себе перемагаю, і не встигати не встигаю, і ні хвилиночки ж не гаю!* («Здається, часу і не гаю» Костенко). Увесь наведений текст насичений формами теперішнього часу, відбувається згущення граматичних форм, яке дає ефект нестримності часу, швидкоплинності буття і бачення себе (ліричного героя) в цьому життєвому темпі. У цьому тексті теперішній час «виступає як взаємодія та вмістилище різних темпоральних відрізків, причому це не утримання миті, як

було раніше, а скоріше твердження реальності як основної форми часу» (Ніколіна, 2013: 113). Актуалізація дієслівних форм теперішнього часу в цьому разі працює у поєднанні з іншими прийомами виразності.

Зміна форм часу скеровує розвиток смислового напрямку поезії, на її основі розвиваються відношення зіставлення й протиставлення.

Перехід форм часу минулий-теперішній-майбутній презентує аористичну дію, що перетікає з одного часового виміру в наступний. У такому часовому переході відбивається динаміка і сюжетна канва ліричного тексту. Наприклад: *Я тебе **обнімав, говорив, цілував, Цілував, говорив, обнімав** — **обнімаю, Говорю і цілую** — сльозою вже став* *З того боку снігів, цього боку немає...* («Ще під інеєм човен лежав без весла» Вінграновський). *Ось я **проходжу**, і ось я **пройду*** («Місто, премісто, прамісто моє!» Костенко). *Бо що **було**, а що і **загуло**. Біда біду, як кажуть, **перебуде**. **Не може ж бути**, щоб якимось **не було**, вже як не є, а якимось воно **буде**.* («Маркова скрипка» Костенко). *Усе було, було й перебуло* («Усе було - і сум, і самота» Костенко). *Все, що **буде, було** і що **є** на землі, і сто тисяч разів уже бачене й чує.* («Все, що буде, було і що є на землі» Костенко). ***Були і є і будем** ворогами* («Душа у вирій проводить птиць» Костенко). *Вже все прощально. Я **боюсь**. **Боюсь** учора і сьогодні. **Боюсь**. Що сам собі **назвусь** Таким як був, як є, як - годі.* («Вже все прощально. Я боюсь» Вінграновський). Виразними є приклади часового перетікання із заперечною часткою *не*. *І **не минає, не минає!** І вже, напевно, **не мине*** («І не минає, не минає! І вже, напевно, не мине» Костенко). *Як там **не буде**, а все таки **є*** («Місто, премісто, прамісто моє!» Костенко).

Дієслівні форми майбутнього часу можуть виділяти бажані факти, ситуації або, навпаки, позначати події, що лякають ліричного героя, виражати можливість чи неможливість дій, надії чи сумніви автора (ліричного героя).

Майбутній час позначає дії, реальність яких гарантує сам мовець. Запорукою того, що дії відбуватимуться, є сам мовець. Однак поза сферою мовця дії, виражені формою майбутнього часу, є нереальними, бо вони не відбулись і не відбуваються (Вихованець, 2004). У поетичному тексті форми майбутнього часу зазвичай вживані в доконаному виді, цим досягається ефект упевненості в обов'язковості здійснення чогось, про що заявляє ліричний герой. Досить часто такі форми вживані в 1 особі однини, тобто демонструють наміри саме ліричного героя: ***Втечу! Втечу** хоча б у слові! **Втечу** без слави і вінця.* («Учора ще я в цьому колі жив» Вінграновський). ***Поїду** з Києва* («Поїду з Києва» Вінграновський).

Згущення дієслівних форм одного з трьох часів дієслова призводить до утворення морфологічної домінанти часу, яка є важливою та

невід'ємною частиною композиційної структури твору та бере участь у передачі поетичних сенсів.

Хоча наказовий спосіб не пов'язаний з граматичною категорією часу, однак у його вживанні привертає увагу використання видових форм. Як відомо, імперативність вислову зростає, коли вживають дієслова доконаного виду. Якщо ж вони або спільнокореневі утворення анафорично повторюються в тексті, то це завжди створює ефект наполегливого заклик до якоїсь дії, посилює драматизм ситуації чи якогось явища, додає поетичної виразності: **Спини мене отямся і отям така любов буває раз в ніколи... спини мене спини і схамени ще поки можу думати востаннє** («Спини мене, отямся і отям» Костенко).

Коли ж слова в наказовому способі мають недоконаний вид, модальність спонукання притишується, пом'якшується, переходить у прохання чи побажання, причому повтор таких форм акцентує бажаність виконання названої дії: **О, не взискуй гірко меду слави! Той мед недобрий, від кусючих бджіл. Взискуй сказати поблідлими вустами хоч кілька людям необхідних слів. Взискуй прожить несуетно і дзвінко. Взискуй терпіння витримати все. А справжня слава – це прекрасна жінка, що на могилу квіти принесе.** («О, не взискуй гірко меду слави!» Костенко). **Вставай, рибалко! Гаснуть метеори ... Вставай, рибалко! В зоряну заграву** («Вставай, рибалко! Гаснуть метеори...» Вінграновський). **Спи, моя дитино золота, Спи, моя тривого кароока. Спи, моя гіллячко голуба Спи, моя дитино на порі.** («Перша колискова» Вінграновський). **Рятуй мене, рятуй мене, бо гине моя душа, задивлена в чужу. Врятуй мене розлукою і віддалю, ні спогаду з собою не візьму** (Костенко). **Не бійся правди, хоч яка гірка, не бійся смутків, хоч вони як ріки** («Життя іде і все без коректур» Костенко).

Привертають увагу випадки чергування форм доконаного і недоконаного виду дієслів наказового способу в одному поетичному тексті, зміна яких від семантики одноразовості до семантики розгорнутої дії створює ритміку вірша, відтворює живу картинку життя, зближує ліричного героя і адресата, до якого звернене прохання: **Поглянь і глянь: з-за весен зими стали. Настав той день, я думав — промине. Осінніми імливими устами Не бий, не різь, не доріжай мене. Дивись: моря. Дивись: мій погляд — поле. В легкій руці легке перо ячить. І степ за полем, щастя попід болем, Попід тихеньким болем, що мовчить. Не йди, а глянь. Дивись, пошерхотіли З осінньої нетихої плавби Очерети. Очерети вчамріли. Люби мене. Нікого не люби.** («Поглянь і глянь: з-за весен зими стали» Вінграновський). У цих прикладах душа ліричного героя, а з ним і читача зливається воедино з природою. Образи, які наведені в прикладах, важливі не своїми предметними значеннями, а тими сенсами, асоціаціями, що їх навіюють певні настрої.

Не можна оминати і той факт, що часті повтори видо-часових форм різнокорневих дієслів презентують феномен згущення однотипних граматичних форм в межах поетичного тексту, описаний О. Скоробогатовою (Скоробогатова, 2014), що дає надзвичайно виразний художній ефект: *Погасни. Змеркни. Зрабся. Збийся. Збалакайся. Зметушишь.* («Не руш мене» Вінграновський).

Спостереження над художньою значущістю вживаних поетами-шістдесятниками видо-часових форм дієслова, їхнім перебігом у тестах ліричних творів виявляє особливості як поетичного тексту загалом, так і оригінальність художнього мовлення окремих митців цього періоду, що відображає їхню філософію єдності, нерозривності з природою, зі Всесвітом, глибоке розуміння минулості всього тлінного й вічності часу та руху матерії. Слово в поета діє не стільки своїм предметним значенням, скільки смисловим ореолом, який наче навіває чи підказує певні настрої.

3. Висновки

Категорійне значення дієслова багатовекторне, пізнання якого вимагає звернення до процедури встановлення зв'язків між семантикою та синтаксисом, між відповідним способом осмислення події, ситуації, процесу, стану, властивості, ознаки та представлення їх у реченні (конкретному висловлюванні).

Дієслово і дієслівні граматичні категорії зокрема є важливим чинником у формуванні поетичного мовлення, у вираженні авторського задуму. Експресивність у виявленні почуттів ліричних героїв поетичних творів досягається різними шляхами, зокрема і за допомогою використання видо-часових форм дієслів.

Дослідження видо-часових форм дієслова в поетичному тексті підводить до виявлення різних засобів організації поетичного тексту, створення різноманітних стилістичних фігур і прийомів. З-посеред них на перший план виступають анафора і згущення однотипних граматичних форм шляхом повторів однакових форм спільнокорневих чи різнокорневих дієслів.

Форми теперішнього часу дієслова мають потужний семантичний потенціал та за їхньої актуалізації в поетичному тексті передають широкий спектр значень та смислів. Форми минулого та майбутнього часу, що беруть участь у формуванні морфологічної доміанти, актуалізують один із темпоральних планів ліричного тексту – минулий чи майбутній або беруть участь у розгортанні сюжету від минулого до теперішнього чи майбутнього, тобто є основними засобами відтворення динаміки сюжету.

Дієслова в поетичному мовленні шістдесятників використовуються для вираження почуттів ліричного героя, його стану, змалювання його дій і вчинків, спонукання до дій інших ліричних героїв чи адресатів у широкому розумінні. Досягнення інтенції автора відбувається за допомогою зміни граматичних значень часу і виду в межах одного ліричного тексту або його частини. Важливим показником є те, що досліджувані одиниці створюють особливе обрамлення поетичного тексту, його ритміку шляхом насичення тими чи тими видо-часовими формами дієслів.

Приклади репрезентовані у розвідці спрямовані на те, щоб показати, що для розуміння ліричного тексту важливим є розгляд послідовності описуваних подій і співвідношення з ними видо-часових форм дієслова. Творчість поетів-шістдесятників, зокрема Л. Костенко і М. Вінграновського є репрезентативною, щоб прослідити винятковий темпоральний план: перетікання часового виміру минуле-теперішнє-майбутнє. Особливістю досліджуваних ліричних текстів є також те, що дієслова в більшості ситуацій не відображають реальне значення слів, а наділені тими сенсами, що їх хоче навіяти ліричний герой.

Незважаючи на те, що імперативи не пов'язані з категорією часу, послідовність і повторюваність цих форм дієслова в ліричних текстах створює певну пульсацію і відчуття коли саме перебігають події. Л. Костенко настільки насичує текст імперативами, що досягає цим семантики розгорнутої дії і відтворює реальну ситуацію.

Типовим для М. Вінграновського є використання дієслів у значенні перфектності. Але повторення таких дієслів створює стилістичну фігуру анафору, яка в свою чергу надає цим подіям ритміки. Первинне значення дієслова стає розмитим і дієслово набуває значення перетікання в часі.

Видо-часові форми дієслів у творчості поетів-шістдесятників створюють зв'язок ліричного героя і читача, сприяють вираженню емпатії автора. Аналізовані форми дієслів несуть емоційно-оцінну характеристику подій і реалій життя та набувають додаткових значень.

У цій розвідці розглянуто далеко не всі випадки видо-часової організації ліричних творів поетів-шістдесятників й інших граматичних виявів їхнього художнього замислу. Подальший аналіз українського поетичного мовлення в аспекті художнього навантаження граматичних форм становить **перспективу нашого дослідження**.

Первинні джерела / Primary Sources

- Бацевич, Ф. & Кочан І. (2016). *Лінгвістика тексту*: підручник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка.
- Бондарко, А. (2002). *Теория значения в системе функциональной грамматики: на материале русского языка*. Москва: Языки славянской культуры.
- Вінграновський, М. (2013). *На срібнім березі*. Київ: АБА-БА-ГАЛА-МА-ГА.
- Виноградов, В. (1972). *Современный русский язык. Грамматическое учение о слове*. Москва: Высш. шк.
- Вихованець, І. (1988). *Частини мови в семантико-граматичному аспекті: монографія*. Київ: Наукова думка.
- Вихованець, І. & Городенська, К. (2004). *Теоретична морфологія української мови: Академічна граматики української мови*. Київ: Пульсари.
- Дзюбишина, Н. & Колесник Г., Брицин В. (1979). (Ред). Роль автосемантичних і синсемантичних дієслів у реченні. *Організація тексту (Граматики і стилістика)*. Київ: Наукова думка, с. 5–13.
- Загнітко, А. (2006). *Теорія сучасного синтаксису*. Донецьк: Дон НУ.
- Ковалів, Ю. (2004). «Празька школа»: на крутосхилах від «філософії серця» до «філософії чину». Київ: Бібліотека українця.
- Костенко, Л. (2012). *Триста поезій. Вибране*. Київ: АБА-БА-ГАЛА-МА-ГА.
- Лисиченко, Л. (2009). *Лексико-семантичний вимір мовної картини світу: монограф.* Харків: Основа.
- Лотман, Ю. (1972). *Анализ поэтического текста*. Ленинград: Просвещение.
- Малкович, І. *Антологія української поезії ХХ століття: від Тичини до Жадана*. Київ: АБА-БА-ГАЛА-МА-ГА, 2018, с. 2016.
- Николина Н. (2013). *Темпоральная композиция поэтического текста*. Поэтическая грамматика: в 2 т., Т. 2, 91–121. Москва: ООО Изд. центр «Азбуковник».
- Мацько, О. (2003). *Стилістика української мови*: підруч. Київ: Вища школа.
- Олексенко, О. (2020). Видо-часові відношення як композиційний засіб організації ліричного твору. *Лінгвістичні дослідження: зб. наук. праць*. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 52, 206–213.
- Пахльовська, О. (2011). *Невидимі причали*. Костенко Ліна. *Річка Геракліта*. Київ: Либідь, 5-11.
- Потебня, А. (1968). *Из записок по русской грамматике*. (Т. III). Москва: Просвещение.
- Дорошенко, С. & Скоробогатова, Е. (2014). *Грамматические значения и поэтические смыслы: поэтика именных категорий в текстах*

и идиостиллях. Монография. Харьков: Харьковское историко-филологическое общество.

Скоробогатова, Е. (2008). Поэтическая морфология как направление лингвопоэтики и лингвокреативная практика филологического эксперимента. *Русская Филология: Вестник Харьковского национального педагогического университета им. Г.С. Сковороды*. Харьков: ХНПУ им. Г.С. Сковороды, 4 (66), 3-10.

References

- Bacevich, F. & Kochan I. (2016). *Linhvistyka tekstu: pidruchnyk*. L'viv: LNU imeni Ivana Franka [Linguistics of the text: a textbook]. Lviv: LNU named after Ivan Franko.
- Bondarko, A. (2002). *Teoryya znachenyya v systeme funktsyonal'noy hrammatyky: na materyale russkoho yazyka*. Moskva: Yazyky slavyanskoj kul'tury. [Theory of meaning in the system of functional grammar: on the material of the Russian language. Moscow: Languages of Slavic Culture].
- Vingranovskyi, M. (2013). *Na sribnim berezi*. [On the silver shore]. Kyiv: ABA-BA-GALA-MA-GA.
- Vynogradov, V. (1972). *Sovremennyy russkyy yazyk. Hrammatycheskoe uchenye o slove*. Moskva: Vyssh. shk. [Modern Russian language. Grammatical study of the word. Moscow: Higher Shk].
- Vykhovanets, I. (1988). *Chactyny movy v cemantyko-hpamatychnomy aspekti: monohpafiya*. Kyiv: Haykova dymka [Parts of speech in semantic-grammatical aspect: monograph. Kyiv: Haykova dymka].
- Byxovanets, I., Horodenska, K. (2004). *Teopetychna mopfolohiya ukraïnc'koi movy: Akademichna hpamatyka ukraïnc'koi movy*. Kyiv: Pyl'cary. [Theoretical morphology of the Ukrainian language: Academic grammar of the Ukrainian language. Kyiv: Pylcary].
- Dzyubishina, N., Kolesnyk G. & Brytsyn V. (Eds). (1979). *The role of autosemantic and synsemantic verbs in a sentence. Text organization (Grammar and stylistics)*. Kyiv: Naukova Dumka, 5-13.
- Zagnitko, A. (2006). *Theory of modern syntax*. Donetsk: Don NU.
- Kovaliv, Y. (2004). „Prague school”: on steep slopes from „philosophy of the heart” to „philosophy of rank”. Kyiv: Library of the Ukrainian.
- Kostenko, L. (2012). *Three hundred poems*. Kyiv: ABA-BA-GALA-MA-GA.
- Lysychenko, L. (2009). *Leksyko-semantychnyy vymir movnoyi kartyny svitu: monohraf*. Kharkiv: Osnova [Lexico-semantic dimension of the linguistic picture of the world: monograph. Kharkiv: Osnova].
- Lotman, Y. (1972). *Analysis of poetic text*. Leningrad: Enlightenment.

- Malkovich, I. (2018). *Anthology of Ukrainian poetry of the 20th century: from Tychna to Zhadan*. Kyiv: ABA-BA-GALA-MA-GA.
- Nikolina N. (2013). Temporal composition of poetic text. *Poetic grammar: in 2 volumes*. Vol.2, 91–121. Moscow: LLC Izd. „Azbukovnyk” center.
- Matsko, O. (2003). *Stylistics of the Ukrainian language: tutorial*. Kyiv: Higher School.
- Oleksenko, O. (2020). Species-temporal relations as a compositional means of organizing a lyrical work, 52 (2). *Linguistic studies: coll. of science works Kharkiv: KhNPU named after H.S. Skovorody*, 206–213.
- Pakhlivska, O. (2011). *Invisible moorings. Lina Kostenko. Heraclitus River*. Kyiv: Lybid, 5–11.
- Potebnia, A. (1968). *From notes on Russian grammar*. Moscow: Prosveschenie. №3.
- Doroshenko, S. & Skorobogatova, E. (2014). *Hrammatycheskye znachenyya y poetycheskye smysly: poetyka ymennykh katehoryy v tekstakh y ydyostylyakh*. Monohrafiya. Kharkov: Khar'kovskoe ystoryko-fylolohycheskoe obshchestvo. [Grammatical meanings and poetic meanings: poetics of noun categories in texts and idiostyles. Monograph. Kharkiv: Kharkiv Historical and Philological Society].
- Skorobogatova, E. (2008). Poetic morphology as a direction of linguopoetics and linguocreative practice of philological experiment. *Russian Philology*, 4 (66). Herald of Kharkiv National Pedagogical University named after H.S. Skovoroda. Kharkiv, 3–10.

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2023.19.11>

Received: 29.06.2023

Accepted: 21.09.2023

OLENA POLOVYNKO

<https://orcid.org/0000-0001-8477-4238>

(H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv)

e-mail: paniolena15@gmail.com

АСОЦЯТИВНА МОТИВАЦІЯ В КОМПАРАТИВЕМАХ З ОРУДНИМ ВІДМІНКОМ У ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ Т. ШЕВЧЕНКА

Jak cytować [how to cite]: Polovynko, O. (2023). Асоціативна мотивація в компаративемах з орудним відмінком у поетичному мовленні Т. Шевченка. *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 19, 179–191.

Associative Motivation in Comparatives with the Ablative Case in Taras Shevchenko's Poetic Speech

Abstract

The article analyzes comparative constructions with the ablative case in Taras Shevchenko's poetry for the first time through the prism of the cognitive onomasiological approach. The theory of conceptual metaphor is considered. The characteristic features of motivational types are revealed. It is determined that all comparative constructions have an archetypal motivation, while the image-archetypes are pulled into comparatives on the principles of structural-metaphorical, diffuse-metaphorical, and gestalt motivational types. This fact suggests the prevalence of external features in the base of the agent and the recipient of the comparison to create combinations of comparative semantics with the ablative case. The analysis of Taras Shevchenko's poetic speech has revealed an insignificant array of concepts in the donor base of comparative constructions with the ablative case. The characteristic features of comparatives with the ablative case in the author's poetry are determined.

Keywords: motivation, comparison, metaphor, ablative case, cognitive onomasiological analysis.

Резюме

У статті вперше проаналізовано порівняльні конструкції з орудним відмінком у поезіях Т. Шевченка крізь призму когнітивно-ономасіологічного підходу. Розглянуто тео-

рію концептуальної метафори. Розкрито характерні ознаки мотиваційних типів. Визначено, що в усіх порівняльних конструкціях наявна архетипна мотивація, при цьому образи-архетипу підтягуються в компаративемі за принципами структурно-метафоричного, дифузно-метафоричного та гештальтного мотиваційних типів. Цей факт настановує на думку про превалювання зовнішніх ознак у базі агента та реципієнта порівняння для створення сполучень компаративної семантики з орудним відмінком. Аналіз поетичного мовлення Т. Шевченка виявив незначний масив концептосфер донорської бази порівняльних конструкцій з орудним відмінком. Визначено характерні особливості компаративем з орудним відмінком у поезіях автора.

Ключові слова: мотивація, порівняння, метафора, орудний відмінок, когнітивно-ономасіологічний аналіз.

1. Вступ

У сучасному мовознавстві досліджується мова як знаковий феномен, який відображає пізнавальні процеси та структуру етносвідомості. Для фундаментального аналізу мовної структури варто застосовувати когнітивно-ономасіологічний аналіз. Його основною метою є вивчення процесу мотивації у процесі створенні мовленнєвих структур та встановлення залежності між мотиватором та мотивованим знаком через призму розгляду різних компонентів знань про позначуване та їхніх зв'язків. Когнітивно-ономасіологічний аналіз допомагає з'ясувати, які психологічні чинники впливають на вибір мотиваторів для формування мовленнєвих структур, зв'язок між цими структурами та образами, відчуттями, почуттями та емоційно-оцінним компонентом ментально-психонетичного комплексу.

Порівняння як своєрідне мовне явище досліджували такі українські вчені, як: О. Потебня, І. Кучеренко, М. Плющ, І. Вихованець, С. Єрмоленко, Н. Сологуб, М. Пилинський, М. Каранська та ін. Мовознавці Л. Ставицька, А. Мойсієнко, В. Забеліна, А. Довженко, С. Рошко, Н. Шаповалова, Л. Прокопчук, З. Сікорська, К. Буркут, В. Васильченко, О. Марчук та ін. увагу зосереджують переважно на семантиці й структурі порівнянь, поширених у текстах українських письменників (М. Коцюбинського, О. Чорногуза, Лесі Українки, Т. Шевченка та ін.). Орудний відмінок як морфологічну форму з огляду на його семантико-граматичні значення й функції досліджували Д. Овсянико-Куликовський, О. Пешковський, Є. Тимченко, А. Вежбицька, І. Вихованець, Г. Золотова, М. Лукін, Н. Луценко, О. Мельничук, Р. Мразек, О. Панфілов, М. Плющ, А. Романченко, І. Слинко, Г. Судаков, М. Хлебникова та ін. На сьогодні орудний відмінок іменника досліджений у формально-граматичному, семантико-синтаксичному, семантичному та комунікативному аспектах, але спостерігається розрізненість поглядів щодо визначення його семантико-синтаксичних та граматичних особливостей. Практично не дослідже-

ним залишається зв'язок семантики орудного порівняльного з вираженням концептуальних відношень у синергетичній системі етносвідомості на когнітивному рівні. У кінці ХХ – на початку ХХІ ст. у вітчизняному мовознавстві набув поширення когнітивно-ономасіологічний підхід до аналізу мовних явищ, який активно використовували у своїй науковій діяльності О. Селіванова, С. Жаботинська, Т. Ковалевська та ін. Цей лінгвістичний підхід належить до класу функціональних підходів, що не тільки реєструє мовні явища, а й пояснює, чому вони реалізуються саме так, а не інакше. Прихильники когнітивного підходу визнають особливу роль мовної одиниці, що полягає в її здатності фіксувати й відтворювати у свідомості людини осмислений нею фрагмент дійсності, вказувати на нього, відсилати до нього, збуджувати у свідомості всі пов'язані з ним знання й оперувати цим фрагментом у процесах розумової та мовленнєво-розумової діяльності (Кубрякова, 2004).

Основною метою когнітивно-ономасіологічного аналізу є дослідження механізму мотивації як наскрізної у процесі номінації лінгвопсихоментальної операції встановлення семантичної та формальної залежності між мотиватором і похідною номінативною одиницею (мотивованим знаком) на підставі зв'язків різних компонентів структури знань про позначене (Селиванова, 2010: 109).

В українському мовознавстві, на жаль, розгляд мотиваційних відношень в когнітивно-ономасіологічному аспекті не належить до активно досліджуваних, головна увага науковців зосереджена на словотворчих категоріях і динаміці значень мотиватора та мотивата. Глибинний аналіз мотивації номінативних одиниць допомагає виявити психічні процеси, які є ланкою між мовним та концептуальним, а також процедури отримання, обробки та переробки інформації, здобутої чуттєво-емпіричним шляхом. Незважаючи на широке висвітлення сполучуваності орудного порівняльного з дієсловами, відсутня однозначність поглядів на це мовне явище. Цей факт, а також відсутність спеціальних наукових розвідок, присвячених розгляду явища мотивації в конструкціях з орудним порівняльним у художніх текстах, зокрема поетичних творах Т. Шевченка, зумовлюють **актуальність** нашого дослідження.

Метою цієї розвідки є дослідження процесу асоціативної мотивації в порівняльних конструкціях з орудним відмінком у поетичному мовленні Т. Шевченка.

Досягнення цієї мети можливе шляхом з'ясування таких питань:

- загальна характеристика явища мотивації з огляду на когнітивний підхід;
- вияв найбільш продуктивних типів асоціативної мотивації в поезіях Т. Шевченка;
- розгляд концептосфер, що входять до донорської бази порівняння.

Матеріалом розвідки стали поетичні тексти Т. Шевченка різного часу створення.

2. Виклад основного матеріалу

З огляду на актуальну в сучасній лінгвістиці когнітивну парадигму, проблема мотивації потребує врахування нового принципу типологізації мотиваційних процесів – «концептуального місця мотиватора в ментально-психонетичному комплексі об'єкта, що позначається» (Селіванова, 2010). Стосовно принципів когнітивно-ономасіологічного аналізу та психолінгвістичної моделі утворення порівняльних конструкцій, ми застосовуємо щодо аналізу компаративем з орудним відмінком когнітивно-ономасіологічну типологію мотиваційних процесів, запропоновану О. Селівановою, що базується на принципі двовекторності дослідження (від слова до думки та від думки до слова). Сутність інтеграції цих двох підходів полягає в зосередженні уваги на інтеріоризованих у концепті, понятті властивостях об'єкта номінування, їхнього зв'язку зі структурою значення з урахуванням потенційних можливостей її динаміки, а також з ономасіологічною структурою.

Її концепція передбачає наявність пропозиційної, модусної, асоціативної, змішаної та концептуально-інтеграційної мотивації. У ході нашого дослідження було виявлено, що найбільш продуктивною для створення порівняльних конструкцій з орудним відмінком у творах Т. Шевченка є асоціативна мотивація. Це зумовлено процесом метафоризації, що лежить в основі виникнення цих мовних явищ.

Дослідження асоціативної мотивації показують, що принципи, на основі яких здійснюється підведення тієї чи тієї мовної одиниці під певну категорію, не є суто мовними, в цьому процесі мова спирається на ментальну концептуалізацію світу, тобто інформація, яка надходить, осмислюється шляхом конструювання предметів і явищ, що в результаті призводить до формування концептів і уявлень про світ. Метафора і метонімія в мові дозволяють збільшити кількість подібних функцій новотворів, але не надають їм нових значень. Замість цього вони розширюють способи вживання та виконують виключно виразові та образні функції. Когнітивно метафоризація є операцією набуття фреймом нового терміналу в позапропозиційній сфері через створення міжфреймового зв'язку (тяжіння) слотів або самих концептів залежно від того, який контекстуальний простір отримує вихідний концепт, завдяки набору онтологічних відповідностей (Селіванова, 2010: 81).

Відповідно до концепції О. Селіванової, розглядаємо асоціювання як мисленнево-психічну операцію пов'язування реальних, відносно іс-

тинних властивостей і характеристик об'єкта, інтеріоризованих у свідомості, з властивостями інших об'єктів (Селіванова, 2010: 131).

Опис відношень між залученими до процесу номінації предметними сферами ґрунтується на теорії концептуальної метафори Дж. Лаккоффа та М. Джонсона (Lakoff, Johnson, 1980: 183). Учені стверджують, що в основі механізму метафоризації лежать процедури обробки структур знань: фреймів і сценаріїв. Знання, які реалізуються в них, є узагальненим досвідом взаємодії людини з довкіллям: світом об'єктів і соціумом. Механізм метафори побудовано на принципах взаємодії «сфери джерела» (донорської зони) та «сфери – мети» (реципієнтної зони). У контексті матеріалу нашого дослідження асоціативної мотивації компаративних конструкцій з орудним відмінком сфера референта порівняння є реципієнтною зоною, а донорською – сфера агента порівняння, яка є джерелом пропозицій, оскільки ці знаки – первісно неістинні щодо позначуваного. Отже, асоціативна мотивація є вибором непрямих, неістинних, фігуральних позначань. Вибір донорської зони та її конекція з реципієнтною залежить від особистого життєвого та комунікативного досвіду суб'єкта номінації.

Важливим доповненням цієї концепції є теорія «концептуальної інтеграції» Ж. Фоконьє та М. Тернера. У ній дослідники виходять за межі метафоричної проекції зі «сфери-мети» у «сферу-мішень» і конструюють новий ментальний простір – «бленд». «Бленди» не відповідні жодному з просторів і не є сумою їх елементів. «Бленд» запозичує з базового простору частину структури й утворюється для розуміння ситуації або контексту. На ґрунті бленду в когнітивній ономазіології стає можливим пояснення складного асоціювання у процесі формування мотиваційної бази та вибору мотиватора (Fauconnier, Turner, 2003). Унаслідок такого процесу асоціювання термінальна частина концепту адаптує вбудований сценарій, який стає основою ономазіологічної основи компаративеми з орудним відмінком. На думку В. Телії, породжений простір в інших теоріях метафори кваліфікують як дифузний або асоціативний комплекс (ореол) (Телия, 1986).

Під час асоціативної мотивації мотиватора похідного номена вибирають з асоціативної частини фреймової когнітивної моделі, для якої характерні метафоричні елементи, що виникли внаслідок аналогії різних концептів. Такі зв'язки постають на підставі асиміляції (уподібнення окремих складників різних концептів) або синестезії (застосування знаків одних відчуттів для позначення інших).

Відбувається перенесення лише конкретних сценарних вузлів, що зумовлено інтенцією передавання аналогічного образу в межах реципієнтної зони. Унаслідок цього актуальною залишається лише сема

«розгалуження». Такі сполучення виникли внаслідок аналогізації різних концептосфер.

Вибір мотиваційної ознаки в процесі номінації детермінується як позамовними факторами: культурно-історичними та ментально-психологічними чинниками, так і внутрішньомовними, адже внутрішня форма слова – це явище протOVERBальне, це – своєрідний місток між позамовною і мовною дійсністю (Соколюк, Ханикіна, 2021: 58).

Концепція О. Селіванової репрезентує 4 різновиди асоціативної мотивації: структурно-метафоричний, дифузно-метафоричний, гештальтний і архетипний. Розподіл відбувається залежно від загальних принципів механізму асоціювання й аналогізації та залежить від типу метафоричного поєднання структури породжуваного простору (Селіванова, 2011: 143–148). Структурно-метафоричний різновид характеризується інтеграцією сфери джерела та мішені на основі однієї сильної ознаки. У такому випадку термінал структури знань про позначуване набирає знак іншого концепта і формує реляцію з відповідним пропозиційним компонентом цієї структури. В основі дифузно-метафоричного різновиду лежить дифузна інтеграція асоціативних комплексів (ореолів) або уподібнення сценаріїв. Гештальтний різновид використовує мотиватори – знаки інших концептів – виходячи з подібності зорових, слухових, одоративних, тактильних, смакових гештальтів. Унаслідок співвіднесення різних сутностей утворюється новий гештальт із редукованих прототипів, який синтезує ознаки гетерогенних об'єктів уподібнення. Архетипний різновид асоціативної мотивації задіює кореляцію метафоричних мотиваторів з архетипами – первинними вродженими елементами родової пам'яті історичного минулого етносу, людства, колективного позасвідомого. Механізм такої метафоризації опосередкований складним асоціюванням.

У ході нашого дослідження було виявлено превалювання архетипних образів донорської концептосфери («Кругом тебе простяглася **трупом** бездиханним Помарнілая пустиня, кинута богом» (ГРАК), «Встала мати, Кругом оглянулася, взялася за биту голову руками І тихо, мовчки за возами **Марою** чорною пішла» (ГРАК). На нашу думку, цей факт опосередковано підтверджує погляди О. Потєбні та Є. Тимченка про давність походження компаративного значення орудного відмінка та спростовує тезу деяких лінгвістів про те, що цей семантичний варіант орудного є найновішим з усієї його системи. З'ясування особливостей виникнення структур з орудним порівняльним на основі такої мотивації дає змогу глибше пізнати як метафоричні механізми загалом, так і їхні пріоритети в етносвідомості зокрема. Операція порівняння передбачає встановлення семантичної і формальної залежності мотиватора та мотивованого знака на підставі зв'язків різних компо-

ментів структури знань про позначуване в етнічній свідомості. З огляду на семантичну трансформованість порівнянь на основі архетипної мотивації, для їхнього сприйняття необхідне розвинене асоціативне мислення. Компаративеми з такою мотивацією є надзвичайно експресивними, адже їх вплив спрямований не на формування нових образів та стандартів, а звернення до старих, вже існуючих, закладених в нашому підсвідомому. Виразність порівняльних конструкцій з першообразами обумовлюється тим, що під час їх сприйняття підключається архетипний рівень й у читача автоматично посилюються всі емоційні реакції та підсвідомі очікування, що відповідають даному первообразу (*І стане ясно перед ним Надія **ангелом** святим*) (ГРАК), *«Втоплю свою недоленьку, **Русалкою** стану, Пошукаю в чорних хвилях, на дно моря кану»* (ГРАК). Посилення викликаних архетипом емоційних вражень дозволяє створити універсальний образ, близький і зрозумілий кожному, який сприймається як такий, що не допускає заперечень (*«В кутку **собакою** дрижить проклятий жид»*) (ГРАК), *«І **притчею** стати добрим людям»* (ГРАК). Оцінка бази донора або реципієнта порівняння замінюється оцінкою близькості та відповідності створеного архетипного образу картині світу читача. На думку вчених, сприйняття порівняння на основі такої мотивації пов'язане з рухливістю та мінісистемністю його асоціативно-знакового ряду (*«І непокрита коса **Стидом** січеться»*) (ГРАК), *«Що осталося, **пеклом** запалало»* (ГРАК), *«І сатаною-чоловіком Він буде по світу ходить»* (ГРАК). Цю рухливість створює архетип, що використовується.

Когнітивно-ономасіологічний підхід дозволяє простежити асоціативний ланцюжок архетипної мотивації. Ми виявили, що принципи структурно-метафоричного, дифузно-метафоричного, гештальтного, модусного типів мотивації є продуктивними в полі архетипної мотивації. Можемо зробити висновок, що архетипи підтягуються в ментально-психонетичні комплекси за зовнішніми ознаками. Це підтверджує вираження в мові фізіологічного синкретизму та асоціацій чуттєвого сприйняття людини, що довів О. Веселовський. Образність мовних форм пояснюється «...фізіологічним синкретизмом і асоціацією чуттєвого сприйняття, що, з нашою звичкою до аналітичного мислення, ми зазвичай не усвідомлюємо, тоді як наше око підтримується слухом, нюхом тощо, тому ми постійно сприймаємо враження сукупного характеру, природа яких нам відкривається випадково чи в процесі наукового спостереження» (Веселовський, 1899: 249).

У ході дослідження творчого доробку Т. Г. Шевченка ми виявили превалювання дифузно-метафоричного різновиду мотивації в конструкціях порівняльної модальності з орудним відмінком (*«Пустиня **циганом** чорніла»*) (ГРАК), *«Широкії ріки-сльози тебе полили, їх **славою** лу-*

кавою люде понесли» (ГРАК), «Чи дівчина, що милого Щодень виглядає, В'яне, сохне **сиротою**, Де дітись не знає» (ГРАК) «Заплакала лілея **росою-сльозою**» (ГРАК). Це пов'язано з тим, що така мотивація передбачає передачу адресату мовлення комплексної ситуації, в якій згорнутий максимум знань мовця про базу реципієнта та донора порівняння, актуалізується емоційний досвід, а також відомості про умови та характер порівняння. Аналізовані структури мають комплексний вимір, являють собою складне системне утворення поліпропозиційного характеру. Така мотивація значно розширює знакові ресурси як бази реципієнта порівняння, так і донора за рахунок модифікації та адаптації один до одного в синтагматичному ланцюгу вилучених з пам'яті мовних фрагментів, у ході цих процесів відбувається підміна фрагментів у семантичному полі реципієнта на компоненти донорської бази («А над нею орел чорний **сторожем** літає» (ГРАК), «Отак **ордою** йшли придани, Співали п'яні» (ГРАК), «Родилась на світ жить, любить, Сіять господню красою, Витать над грішними **святою**» (ГРАК). Дифузно-метафорична мотивація також дозволяє розглядати динамічний фрагмент дійсності, відбитий у свідомості носіїв мови («А із Києва туром-буйволом Іде **веприщем** за Рогнідою Володимир-князь со киянами» (ГРАК), «Дивися, **огирем** яким Сам пан круг тебе походжає» (ГРАК), «Встають **стовпом** передо мною його безбожніє діла» (ГРАК).

Трохи менше у поетичному мовленні автора зустрічається порівняльних конструкцій зі структурно-метафоричною мотивацією («А з-за лісу червоний **діжою** Місяць сходить» (ГРАК), «За думою дума **роєм** вилітає» (ГРАК), «Опівночі падатиму Рясною **росою**» (ГРАК). Цей різновид передбачає передачу певної ознаки з бази донора, яка потрапила у комунікативний фокус, та її перенесення на реципієнта. Такий процес кваліфікується як ономасіологічна імплікація, що забезпечується кількома чинниками: 1) валентністю ознаки, що дає змогу не актуалізувати в номінативних структурах сильновалентні компоненти, зрозумілі носіям мови; 2) компресією компонентів зі слабким значенням, генералізацією ознаки, що не потребує додаткових уточнень; 3) контекстуальним розкриттям значення найменування за умови наявності омонімів (Селіванова, 2008: 150–152). У процесі перенесення актуальною може бути лише упорядкована в людській свідомості ментальна структура, яка підведена під певну рубрику досвіду (Кубрякова: 203). Структурно-метафорична мотивація передбачає перенесення конкретних сценарних вузлів, що зумовлено актуалізацією образу в межах зони реципієнта («Може, **пташкою** прилине Милий з того світа» (ГРАК), «А літа **стрілою** пролітають, Забирають все добре з собою» (ГРАК). Означена мотивація характеризується активізацією рівня інтенції, що, на думку Д. Узнадзе, є «головним моментом, завдяки

якому наша свідомість, сприймаючи певне явище, знаходить для нього місце в системі досвіду номінатора, розміщуючи його серед знайомих переживань» (Узнадзе 1966: 4).

Наступним за частотністю різновидом асоціативної мотивації є гештальтний («Громада **хмелем** загула» (ГРАК), «Сине море **звірюкою** То стогне, то вие» (ГРАК). Порівняльні конструкції з орудним відмінком, що є гештальтно мотивованими, відображають результати пізнавальної діяльності людини, процеси категоризації та концептуалізації через сенсорно-моторне сприйняття («**І квіткою, й калиною** Цвісти над ним буду» (ГРАК), «Не раз такому любо стане, Не раз **барвінком** зацвіте» (ГРАК). Здійснюється перенесення ознаки, виокремленої на тлі інших. Формування порівняння відбувається в уподібненні усвідомлюваних мовцем ситуацій, компоненти яких і формують буквальный та фігуральний зміст. (Гаращенко, 2019: 71). Як зазначає Л. Гаращенко, гештальтна аналогізація ознак донора та реципієнта доповнюється семантичною та смисловою, оскільки гештальтний знак має певний зміст і значення (Гаращенко, 2019: 72). В. Телія зазначає, що при цьому співвідносяться різні сутності, створюючи новий гештальт із редукованих прототипів, формуючи на його основі новий гносеологічний образ і синтезуючи в ньому ознаки гетерогенних сутностей (Телія, 1986). Гештальтна мотивація відображає не лише глибинну взаємозв'язаність концептів, але й служить основою для формування ментальних продуктів свідомості. Вона виявляє системність знань людини про оточуючий світ, включаючи закономірності та взаємозв'язки, які їм притаманні («Арена **звіром** заревла» (ГРАК), «**Димом** розстилалась в полі курява» (ГРАК), «**І не плачу, й не співаю, а вию совоюю**» (ГРАК).

Аналіз поетичного мовлення Т. Шевченка виявив незначний масив концептосфер донорської бази порівняльних конструкцій з орудним відмінком. До них належать назви **артефактів** («Гнилою **колодою** по світу валятись» (ГРАК), «**І слово** із уст апостола святого драгим **елеєм** потекло» (ГРАК), **осіб** («Обідрана, **сиротою** Понад Дніпром плаче» (ГРАК), «Забвен буду, покинутий, **Рабом** на чужині» (ГРАК), «Пустиня **циганом** чорніла» (ГРАК) «**І слава сторожем** стоїть» (ГРАК), **натурфактів** («Старий косить, Кладе **горали** покоси, Не мина й царя» (ГРАК), «**І болящеє, побите Серце** усміхнеться... **І полине голубкою** понад чужим полем» (ГРАК), «**А Настуся** по садочку **Пташкою** літає» (ГРАК), «Байстриюки Катерини **Сараною** сіли» (ГРАК), «Червоню **калиною** постав на могилі» (ГРАК), «**Все сумує, тільки слава сонцем** засіяла» (ГРАК) та **абстрактні** назви («**І марою** за собою прибуду водили» (ГРАК), «**А хата пустокою** гние» (ГРАК), «Святим **дивом** сяють храми божі, Ніби з самим Богом розмовляють» (ГРАК), «Святим **духом** серед ночі понад ним витає» (ГРАК).

3. Висновок

На нашу думку, така обмеженість використовуваних концептосфер дозволяє створити якомога більш точне, яскраве порівняння найчастіше на основі метафоричного перенесення зовнішніх особливостей осіб і натурфактів та специфічні способи їх виявлення. Частотним є поєднання зовнішніх рис і поведінки / способу дії в одному синонімічному гнізді. Переважають компартивими, що мають ознаки метафоричного перенесення за суміжністю зовнішніх ознак і схожістю дії. Така економія та висування на перший план свідомості найближчих для адресата мовлення концептуальних груп лексики характеризується як зумисне звуження донорських зон з метою вибору найдоступнішого метафоричного відповідника (порівняння виникає на основі асоціацій, що народжуються під впливом тих компонентів інваріанта сприйняття, апеляція до яких постійно спостерігається у мовленні та які першими «зринають» при сприйнятті). У результаті з'являється потрібний колорит тексту. Модель ментально-психонетичного комплексу, на яку проектується ономасіологічна структура порівняльної конструкції з орудним відмінком, відображається структуру інформації у свідомості, яка є цілісним психофункціональним континуумом. Ця структура поєднує пізнавальні функції відчуттів, почуттів, мислення, інтуїції та трансценденції колективного позасвідомого. Чуттєві складники свідомості активно включаються в номінативні процеси, тоді як інтуїція та колективне позасвідоме відіграють особливу роль у здобутті та вираженні знань.

Отже, досліджувані компартивими інтегрують істину інформацію з асоціативно-метафоричною, яка формується шляхом переінтерпретації знань у донорській та реципієнтській базах порівняння на підставі мисленнєвої аналогії, синтезації, образного сприйняття об'єкта. Орудний порівняльний Т. Шевченка руйнує стереотипи мовного усвідомлення дійсності, обростає контекстуально заданою семантикою різних референтів, слугує вияву експресії почуттів й авторської філософії сприйняття дійсності. Він використовується як засіб пізнання, розкриття ознак описуваних предметів і явищ та для підсилення експресивного та емотивно-оцінного компонентів художньо-поетичної мови.

Первинні джерела / Primary Sources

Веселовский, А. (1899). *Синкретизм древнейшей поэзии и начала дифференциации поэтических родов*, 249. [Available from: <https://studfile.net/preview/460722/page:2/>] [accessed December 10 2022].

- Гаращенко, Л. (2019). Гештальтний різновид асоціативно-метафоричної мотивації науково-технічних аналітичних термінів. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. Uniwersytet Adama Mickiewicza, Vol. VII, 69–76. [Available from: <https://www.ceeol.com/search/journal-detail?id=1402>] [accessed December 10 2020].
- Генеральний регіонально анотований корпус української мови (ГРАК) / М. Шведова, Р. фон Вальденфельс, С. Яригін, А. Рисін, В. Старко, Т. Ніколаєнко та ін. Київ, Львів, Єна, 2017–2022. uacorpus.org.
- Кубрякова, Е. С. (2004). *Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*. Москва: Языки славянской культуры.
- Олексенко, О. А. (2018). Орудний відмінок із семантикою порівняння в приіменному вживанні. *Лінгвістичні дослідження*. Харків: Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 47, 169–174. [Available from: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1204189>] [accessed December 02 2022].
- Потебня, О. А. (1888). *Из записок по русской грамматике*. [Available from: <https://archive.org/details/izzapisokporuss00marrgoog/page/n6/mode/1up?view=theater>] [accessed 08 2022].
- Сімонова, В. Ю. (2010). Лінгвістичне потрактування порівняння. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*, 2010, 6. [Available from: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/15925/Simonova.pdf?sequence=1&isAllowed=y>] [accessed October 15 2022].
- Селіванова, О. О. (2008). *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник*. Полтава : Довкілля-К.
- Селіванова, О. О. (2011). *Лінгвістична енциклопедія*. Полтава: Довкілля-К.
- Селіванова, О. О. (2010). *Лінгвістична ономасіологія*. Полтава: Довкілля-К.
- Соколець І. І., Ханикіна Н. В. (2021). Мотиваційна основа дієслів на позначення психоемоційного стану радості в українській та угорській мовах. *Scientific Collection «InterConf», (42): with the Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference «Theory and Practice of Science: Key Aspects»*, 494–511. [Available from: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/9368>] [accessed May 09 2023].
- Теля, В. Н. (1986). *Коннотативний аспект семантики номинативних одиниць*, отв. ред. А. А. Уфимцева, Москва.
- Тимченко, Є. К. (1926). *Вокатив і інструменталь в українській мові*. Київ. [Available from: <https://web.archive.org/web/20161220165300/http://zbruc.eu/node/57968>][accessed October 08 2022].
- Узнадзе, Д. Н. (1966). *Психологические исследования*. Москва: Наука.

References

- Fauconnier, G., Turner M. (2003). *Metaphor, Metonymy, and binding. Metaphor and metonymy in comparison and contrasted*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 477–478.
- Harashchenko, L. B. (2019). Heshtaltnyi riznovyd asotsiatyvno-metaforychnoi motyvatsii naukovo-tekhnichnykh analitychnykh terminiv [Gestalt variety of associative and metaphorical motivation of scientific and technical analytical terms]. *Studia Ukrainica Posnaniensia. Uniwersytet Adama Mickiewicza*, Vol. VII, 69-76. [Available from: <https://www.ceeol.com/search/journal-detail?id=1402>] [accessed December 10 2020].
- Heneralnyĭ rehionalno anotovanyĭ korpus ukraïnskoï movy (HRAK) [General regionally annotated corpus of the Ukrainian language (GRAC)]. M. Shvedova, R. von Waldenfels, S. Yaryhin, A. Rysin, V. Starko, T. Nikolayenko et al. Kyiv, Lviv, Yena, 2017–2022. uacorporus.org.
- Kubriakova, E. S. (2004). *Yazyk y znanye: Na puty poluchenya znanyĭ o yazyke: Chasty rechy s kohnytyvnoĭ tochky zrenyia. Rol yazyka v poznanny myra [Language and Knowledge: Towards a knowledge of language: Parts of speech from a cognitive perspective. The role of language in the knowledge of the world]*. Moscow: Languages of Slavic Culture.
- Lakoff G., Johnson M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Oleksenko, O. A. (2018). Orudnyi vidminok iz semantykoiu porivniannia v pryimennomu vzhyvanni [The Accusative Case with the Semantics of Comparison in the Nominative Case]. *Linguistic studies*. Kharkiv: H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 47, 169–174. [Available from: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1204189>] [accessed December 02 2022].
- Potebnia, O. A. (1888). *Yz zapysok po russkoi hrammatyke [From notes on Russian grammar]*. [Available from: <https://archive.org/details/izzapisokporuss00marrgoog/page/n6/mode/1up?view=theater>] [accessed 08 2022].
- Selivanova, O. O. (2008). *Suchasna lnhvistyka: napriamy ta problemy: pidruchnyk [Modern linguistics: directions and problems: a textbook]*. Poltava : Dovkillia-K.
- Selivanova, O. O. (2010). *Lnhvistychna onomasiolohiia [Linguistic onomasiology]*. Poltava: Dovkillia-K.
- Selivanova, O. O. (2011). *Lnhvistychna entsyklopediia [Linguistic encyclopaedia]*. Poltava: Dovkillia-K.
- Simonova, V. Yu. (2010). Lnhvistychno potraktuvannia porivniannia [Linguistic interpretation of comparison]. *Scientific Journal of the National*

- Pedagogical Dragomanov University*, 2010, 6. [Available from: <http://en-puir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/15925/Simonova.pdf?sequence=1&isAllowed=y>] [accessed October 15 2022].
- Sokolets, I. I., Khanykina, N. V. (2021). Motyvatsiina osnova diiesliv na poznachennia psykhoemotsiinoho stanu radosti v ukrainskii ta uhorskii movakh [Motivational basis of verbs denoting the psycho-emotional state of joy in Ukrainian and Hungarian]. *Scientific Collection „InterConf”, (42): with the Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference „Theory and Practice of Science: Key Aspects”, 494 – 511.* [Available from: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/9368>] [accessed May 09 2023].
- Telyia, V. N. (1986). *Konnotativnyi aspekt semantiki nominativnykh ekzemnykh* [The connotative aspect of the semantics of nominative units], ed. by A. A. Ufimtsev. Moskva.
- Tymchenko, Ye. K. (1926). *Vokatyv i instrumental v ukrainskii movi* [Vocative and instrumental in Ukrainian]. Kyiv. [Available from: <https://web.archive.org/web/20161220165300/http://zbruc.eu/node/57968>] [accessed October 08 2022].
- Uznadze, D. N. (1966). *Psykholohycheskye yssledovanyia* [Psychological research]. Moskva: Nauka.
- Veselovskyi, A. N. (1899). Sinkretizm drevneishei poezii i nachala differentiatsii poeticheskikh rodov [Syncretism of the most ancient poetry and the beginnings of differentiation of poetic genera], 249. [Available from: <https://studfile.net/preview/460722/page:2/>] [accessed December 10 2022].

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2023.19.12>

Received: 30.06.2023

Accepted: 21.09.2023

KATARZYNA WOJTOWICZ

<https://orcid.org/0000-0002-1996-9271>

(Szkola Doktorska Nauk Humanistycznych UJ, Kraków)

e-mail: katarzyna.belczacka@doctoral.uj.edu.pl

PERSPEKTYWA WYKORZYSTANIA TUOD (TEORII UCZENIA SIĘ OPARTEGO NA DOŚWIADCZANIU) W METODYCE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OJCZYSTEGO (L1)

Jak cytować [how to cite]: Wojtowicz, K. (2023). Perspektywa wykorzystania TUOD (teorii uczenia się opartego na doświadczeniu) w metodyce języka polskiego jako ojczystego (L1). *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 19, 193–205.

Perspective on the Use of TUEL (Theory Of Experimental Learning) in the Methodology of Polish as a Native Language (L1)

Abstract

The purpose of this sketch is to characterise one of the reflective learning methods – Experiential Learning Theory. The concept was developed by David Kolb in the 1980s. It is based on the so-called Kolb cycle (a four-part model of reflective learning). The basis for the presentation of this method is the researcher's latest publication – translated into Polish in 2022 – 'Learning from Experience'. In addition to presenting Kolb's latest assumptions, the aim of this sketch is to provide a perspective on their use in the methodology of Polish as a native language (L1) – or rather, in the methodology of grammar. The article also includes a characterisation of learning models in Polish language textbooks, which are compared with TUOD. Another important comparative perspective is the achievements of glottodidactics, more specifically the communicative approach.

Keywords: linguodidactics, reflective learning methods, reflexivity, Kolb cycle.

Abstrakt

Celem szkicu jest charakterystyka jednej z refleksyjnych metod uczenia się – teorii uczenia się opartego na doświadczeniu. Koncepcja została stworzona przez Davida Kolba już w latach

80. ubiegłego wieku. Jego podstawą jest tzw. cykl Kolba (składający się z czterech części modelu refleksyjnego uczenia się). Bazą do przedstawienia owej metody jest najnowsza publikacja badacza – przetłumaczona w 2022 roku na język polski – *Uczenie na podstawie doświadczenia*. Oprócz zaprezentowania najnowszych założeń Kolba, celem niniejszego szkicu jest perspektywa ich wykorzystania w metodyce języka polskiego jako ojczystego (L1) – a właściwie w metodyce gramatyki. Artykuł zawiera także charakterystykę modeli kształcenia w podręcznikach do języka polskiego, które zestawione zostały z TUOD. Ponadto, kolejną ważną perspektywą porównawczą są osiągnięcia glottodydaktyki, a dokładniej – podejście komunikacyjne.

Słowa kluczowe: lingwodydaktyka, refleksyjne metody uczenia się, refleksyjność, cykl Kolba.

Najokropniejszym pokarmem, jakim wrogie
geniusz obdarzył naszą epokę, są wiadomości
bez umiejętności (J.H. Pestalozzi)

Jednym z naczelných punktów dyskusji nad kształtem nauczania gramatyki języka polskiego w szkole jest obecność lub też nieobecność w jej ramach specjalistycznej wiedzy językoznawczej. Osią sporu dotyczącego kształcenia językowego od zawsze były cele nauczania, bardziej szczegółowo – związek między wiedzą gramatyczną a umiejętnościami poprawnego posługiwania się językiem polskim. Już Kazimierz Nitsch trafnie zauważył, iż „żaden inny przedmiot szkolny nie wywołuje tak zasadniczych nieporozumień, jak nauczanie języka ojczystego” (Nitsch, 1921: 2). Źródłem owych nieporozumień jest żywe również dzisiaj przekonanie o tym, że „tylu ludzi dobrze lub choćby nieźle mówi i pisze, i jakkolwiek się jej [gramatyki] nigdy nie uczyli” (Nitsch, 1921: 2). W polskiej szkole bardzo łatwo można zauważyć niechęć do lekcji poświęconych gramatyce języka polskiego, która wynika z przekonania o jej nieprzydatności, zbytnej abstrakcyjności i braku związku z codziennym doświadczeniem uczniowskim. Ważnym głosem w dyskusji nad kształtem dydaktyki języka polskiego w szkole są prace Jana Tokarskiego, w których lingwista domaga się funkcjonalizacji nauczanych treści i ich większego związku z życiem uczniów. Badacz posługiwał się bardzo obrazową metaforą zegara. Sens tej metafory wyjaśnia w jednej ze swoich prac Maria Nagajowa:

Szkolną analizę gramatyczną porównał [Tokarski] do rozbierania na części zegarka w celu poznania jego budowy. A przecież sens rozbioru polega nie na tym, żeby zegarek rozłożyć na części, nazwać je i poklasyfikować, ale żeby poznawszy ich funkcję, złożyć zegarek od nowa. Tak samo z językiem. Poznanie jego elementów, wydobywanie ich z jakiejś całości tekstowej i nazwanie nic nie da pożytecznego uczniowi, jeżeli nie złoży on ich z powrotem w całość; mało tego, jeżeli nie nauczy się z tych samych elementów budować różnych całości. Proponuje więc Tokarski odchodzenie od gramatyki teoretyczno-normatywnej, a wyzyskiwanie w pracy nad rozwojem wypowiedzi ucznia stylistyki językoznawczej (Nagajowa, 1994: 24).

Podsumowując, można bardzo łatwo zauważyć dwa podejścia do kształcenia językowego – tradycyjne, skupione na wiedzy teoretycznej i rozbudo-

wywaniu inwentarza pojęć językoznawczych, oraz nowsze, którego nadrzędnym celem jest funkcjonalizacja nauczanych treści.

Niniejszy artykuł bynajmniej nie stawia sobie za cel odnalezienia rozwiązania dla tej, trwającej nieustannie od początków XX wieku, dyskusji. Jednakże, zdaniem autorki, należałoby w ramy kształcenia językowego wprowadzić jeszcze jedną, bardzo cenną perspektywę – perspektywę refleksyjności. Metodyka refleksyjności jest bardzo popularna w edukacji Stanów Zjednoczonych, Anglii czy Australii (za: Perkowska-Klejman, 2013: 75). Jednak w polskiej szkole trudno ją odnaleźć i dość rzadko wyznacza ona porządek działaniom edukacyjnym. Warto byłoby dążyć do popularyzowania modeli refleksyjnego uczenia się, również w obrębie kształcenia językowego. Celem tego krótkiego szkicu jest zatem przedstawienie jednego z najbardziej znanych modeli refleksyjnego uczenia się – modelu Davida Kolba, oraz opracowanej przez badacza teorii uczenia się opartego na doświadczeniu (TUOD), a także możliwych dróg ich wykorzystania w dydaktyce języka polskiego jako ojczystego.

Pojęcie refleksyjności i etapy rozwoju myślenia refleksyjnego

Refleksja oznaczać może zarówno samą czynność, jak i rezultat intensywnego wysiłku intelektualnego. Osoba refleksyjna głęboko zastanawia się nad jakimś problemem lub też powraca myślami do przeszłego doświadczenia, by na jego bazie przygotować się do przyszłych wyzwań. Za Anną Perkowską-Klejman warto powtórzyć, że „nabywane doświadczenie jest źródłem interioryzacji planu postępowania w podobnych sytuacjach w przyszłości” (Perkowska-Klejman, 2013: 75). Refleksyjność uznać można za pewnego rodzaju pomost między wiedzą już posiadaną a nowo zdobytą oraz między wiedzą teoretyczną a doświadczeniem. Wydaje się zatem, że refleksyjność może stanowić także swoiste antidotum na problemy szkolnej dydaktyki języka polskiego. Umiejętność refleksyjnego reagowania jest szczególnie ważna w obecnej rzeczywistości społeczno-kulturowej, pełnej wyzwań i dynamicznie podlegającej zmianom. Refleksyjność rozwija w sposób naturalny krytycyzm, który niewątpliwie stanowić może zabezpieczenie przed manipulacją. Aktywnym twórcą koncepcji myślenia refleksyjnego był John Dewey, który w swych pracach zachęca wszystkich, którym bliska jest edukacja, do „wypracowania nawyku przytomnego, uważnego i dogłębnego myślenia” (Dewey, 1988: 177).

Oczywiście, refleksja jest w pewnym sensie czymś naturalnym i wrodzonym, ludzie w spontaniczny sposób, niczym niekontrolowany, oddają się przeróżnym rozmyśleniom. Niemniej nie jest to w istocie pełne myślenie refleksyjne. To ostatnie wymaga dużego zaangażowania i pracy:

Myślenie refleksyjne wymaga zawsze większego lub mniejszego wysiłku, gdyż wymaga przezwyciężenia bezwładu umysłu, który skłania do przyjęcia myśli na podstawie ich wartości powierzchownej; wymaga ono zgody na przebycie stanu myślowego niepokoju i zakłopotania (Dewey, 1988: 37–38).

David Kolb w swojej najnowszej pracy *Uczenie na podstawie doświadczenia* z 2017 roku, przetłumaczonej w 2022 roku na język polski, wyróżnia etapy rozwoju refleksyjnego myślenia. Rozwój ten opiera się na przejściu od dualizmu (*dualism*) do wielości (*multiplicity*), następnie od relatywizmu (*relativism*) do zaangażowania (*commitment*).

Dualizm oznacza bezkrytyczne, czasami wręcz dogmatyczne, przekonanie o istnieniu prawidłowych odpowiedzi na wszystkie pytania. Taka perspektywa zakłada, iż nauczyciel jest autorytetem, który tych odpowiedzi ma dostarczyć, a uczeń je ufnie przyswaja. Świat postrzegany jest w niezmiennych kategoriach dobra i zła.

Kolejnym etapem jest **wielość**, a więc wyjście z opisanego wyżej dualistycznego świata pewników i wejście do rzeczywistości różnorodnych wyzwań. Uczniowie samodzielnie poszukują odpowiedzi, są świadomi, iż każdy problem może mieć więcej niż jedno rozwiązanie, doceniają indywidualną i subiektywną perspektywę. Są kreatywni i twórczy, gdyż wiedzą, że istnieje wiele sposobów patrzenia na ten sam problem.

Następnym poziomem jest **relatywizm**, a więc moment, w którym uczniowie są nie tylko świadomi różnorodności potencjalnych rozwiązań danego problemu, ale także ich relatywności – związku z konkretnymi uwarunkowaniami i kontekstami. Chętnie podejmują dyskusję i starają się dostrzegać alternatywne rozwiązania.

Ostatnim etapem jest **zaangażowanie**, które zakłada nie tylko dostrzeżenie wielości rozwiązań, ich relatywizmu, ale także osobiste i niewymuszone zaangażowanie. Proces dochodzenia do rozwiązania jest dla uczniów procesem ekscytującym, a przede wszystkim rozwijającym, ciągłym i podejmowanym jako wynik wewnętrznej motywacji.

Model refleksyjnego uczenia się – cykl Kolba

W literaturze istnieje wiele modeli refleksyjnego uczenia się, których cechą wspólną jest ich cykliczna, usystematyzowana budowa. Rzeczowe opracowanie kilku modeli, m.in. Donalda Schona, Terry’ego Bortona, Rogera Greenwaya czy Grahama Gibbsa, można odnaleźć w szkicu Anny Perkowskiej-Klejman pt. *Modele refleksyjnego uczenia się* (Perkowska-Klejman, 2013). Obok wymienionych już nazwisk, warto bardziej szczegółowo przypomnieć propozycję Davida Kolba. W przywoływanej już pozycji z 2022 roku badacz zbiera swoje dotychczasowe osiągnięcia i spostrzeżenia, opisując założenia

TUOD (teorii uczenia się opartego na doświadczaniu). Wyodrębnia jej siedem kluczowych zasad (za: Kolb, 2022: 59–60):

1. Uczenie się najlepiej pojmować jako proces, nie zaś w kategoriach osiągniętych wyników.

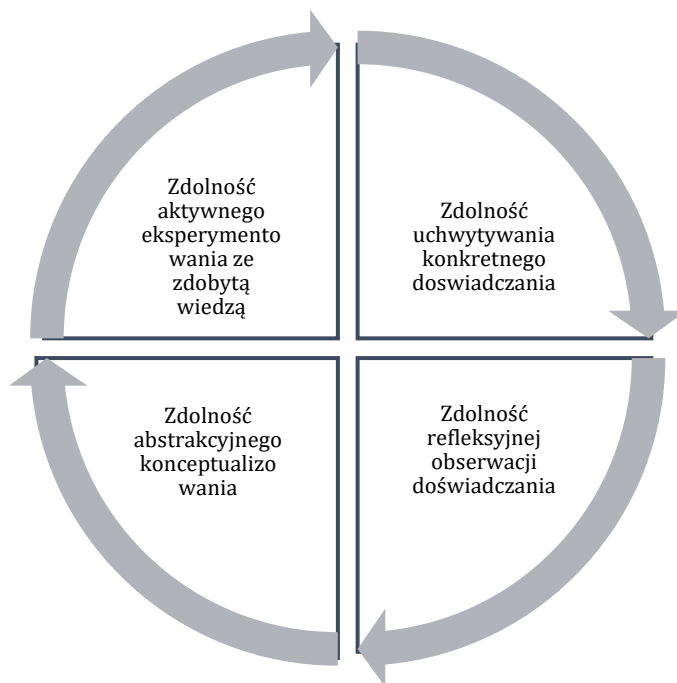
To przekonanie pozwala uniknąć zbytniego skupiania się na wynikach kształcenia, dających się zmierzyć rezultatami (takich jak egzaminy, stopnie). Prowadzi ku przekonaniu o nieustannym rozwoju, który nie ma końca, a raz sformułowane stanowisko może zmieniać się pod wpływem nowych doświadczeń.

2. Uczenie się jest ciągłym procesem osadzonym w doświadczaniu.

Jak pisze Kolb – „każde nowe uczenie się jest ponownym uczeniem się („learning and relearning”). Taka perspektywa zmusza, by zauważyć, że każdy uczeń rozpoczyna naukę z pewnymi przekonaniami na jakiś temat – założenie, iż uczniowie są białymi kartami, które można dowolnie zapisać, może rodzić frustrację i z pewnością skutkuje niepowodzeniem edukacyjnym.

3. Uczenie się wymaga rozwiązywania konfliktów pomiędzy dialektycznie przeciwstawnymi sposobami adaptacji w świecie.

W tym miejscu nawiązuje Kolb do sformułowanego w swoich wcześniejszych pracach modelu uczenia się (rys. 1).



Rys. 1
Cykl Kolba

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kolb, 2022.

Zilustrowany model uczenia się (rys. 1) powstał jeszcze w latach 80. ubiegłego wieku, jednak wciąż pozostaje jednym z podstawowych założeń TUOD. Co ważne, uczenie się może rozpoczynać się od dowolnego momentu, jednak powinno zawierać wszystkie cztery etapy. Niewątpliwie jest podstawą aktywnego i refleksyjnego działania, prowadzącego do logicznie uporządkowanych wniosków.

4. Uczenie się jest holistycznym procesem adaptacji w świecie.

Ten punkt wymaga dostrzeżenia wpływu emocji na nasze procesy myślowe. Uczy dojrzałej postawy, w której odróżnia się emocje od świadomej refleksji.

5. Uczenie się jest najważniejszym procesem ludzkiego przystosowania.

Podobnie jak w punkcie drugim, badacz uznaje uczenie się za proces ciągły i trwający przez całe życie, obecny we wszystkich przestrzeniach ludzkiego życia – w szkole, pracy, sklepie, domu.

6. Uczenie się obejmuje transakcję pomiędzy osobą a otoczeniem.

Ponownie w tym założeniu wybrzmiewają wnioski z punktu drugiego – uczenie się jest zawsze pewną wypadkową między wiedzą obiektywną a subiektywną. W wyniku ich połączenia dochodzi do istotnych zmian w ich obrębie.

7. Uczenie się jest procesem kreowania wiedzy.

Ostatni punkt zakłada dostosowanie działań edukacyjnych do nauczanej dziedziny. Zwraca się uwagę na głębokie przenikanie się treści, jak i samego procesu uczenia się, i konieczność ich wzajemnego dostosowywania.

Modele kształcenia w podręcznikach do języka polskiego wg Piotra Zbróga a TUOD

Piotr Zbróg w swojej książce *Wojna o kształcenie językowe* poświęcił osobny rozdział opisowi modeli kształcenia językowego w podręcznikach do języka polskiego. Oprócz opisu autor dokonał także ich oceny. W dalszej części niniejszego szkicu podjęto próbę skonfrontowania opisanych przez Zbróga modeli z teorią uczenia opartego na doświadczeniu.

Model ściśle gramatyczny

Pierwszy wyróżniony model jest zdominowany przez wiedzę o języku i jego elementach. Zadania skupiają się na działaniach analitycznych uczniów. Lekcje realizowane w tym modelu mają często podobną budowę – w centrum znajduje się konkretny termin gramatyczny (np. *podmiot, głoska, liczebnik*), następnie uczniowie zapoznawani są z definicją i przykładami danego zjawiska językowego, by kolejno przejść do serii ćwiczeń. Te ostatnie

skupiają się na rozpoznawaniu ćwiczonej części mowy, tworzeniu jej poprawnych form. W centrum tego modelu znajduje się przekonanie, iż:

umiejętności analityczne w prosty sposób przełożą się na umiejętności praktyczne – innymi słowy: jeśli uczeń rozpoznaje poprawnie zdania złożone podrzędnie, to będzie się tymi zdaniami poprawnie posługiwał na co dzień (Zbróg, 2005: 60).

W modelu tym dominują takie polecenia, jak np. *wskaz* okolicznik, *narysuj* wykres zdania, *podkreśl* np. dopełnienie, *przekształć* zdanie pojedyncze na złożone z podrzędnym okolicznikowym, etc.

Model gramatyczny z okazjonalną nauką używania języka

Model ten w sposób oczywisty kontynuuje rozwiązania opisane powyżej. Okazjonalnie jednak pojawiają się zadania skupione na używaniu języka – często też są po prostu krótkim działaniem uczniów, np. uczeń zapoznaje się z niewłaściwie napisanym ogłoszeniem (w tekście brakuje przydawek), następnie zastanawia się, czy tak sformułowany tekst spełniałby stojące przed nim funkcje. I choć, jak zauważa Zbróg, propozycja ta na początku wydaje się bardzo wartościowa i rzeczywiście mogłaby rozpocząć dyskusję o nieskutecznej komunikacji, to niestety w modelu tym dyskusja zatrzymuje się na etapie dostrzeżenia, iż stworzony komunikat jest niepełny. Pozostałą część lekcji wypełniają serie ćwiczeń analityczno-formalnych. Zasadniczą cechą tego modelu jest dysproporcja między zadaniami skupionymi na analizie formalnej a samodzielnym działaniem uczniów, to ostatnie bowiem stanowi w ocenie autora jedynie 10% lekcji.

Model kształcący kompetencje używania języka z okazjonalną gramatyką

Najlepszym przykładem realizacji tego modelu jest seria znanych podręczników *To lubię!* Centrum wszelkich działań ucznia stanowi konkretna sytuacja komunikacyjna, np. powitanie, pożegnanie, składanie życzeń itp. Wyraźnie widoczna jest okazjonalność ćwiczeń formalnych, podręczniki te w klasach czwartej i piątej nie zawierają definicji terminów gramatycznych (por. Zbróg, 2005: 67). Model ten z pewnością sprzyja rozwijaniu sprawności komunikacyjnych uczniów, nie realizuje jednak celu normatywnego – przyswojenia inwentarza pojęć językoznawczych. W ocenie Zbróga mogłoby to prowadzić do niepełnej, pobieżnej i nieuporządkowanej wiedzy gramatycznej.

Model oddzielający naukę o języku i naukę używania języka

Jest to propozycja, która już na etapie projektowania rozdziałów podręcznika dokonuje wyraźnego rozdziału między formalną analizą składników języka a umiejętnością skutecznego porozumiewania się. Część skupiona na zdobyciu wiedzy formalnej, teoretycznej, zawiera liczne definicje,

typologie, wykresy, a następnie ćwiczenia oparte na analizie. Jest to wyraźny dwudzielny model, który sprawia – jak ocenia Zbróg – iż uczniowie nie są świadomi istnienia związku między zagadnieniami gramatycznymi a konkretnymi umiejętnościami pisarskimi (sprawność językowa) (por. Zbróg, 2005: 72).

Model eklektyczny

Jak wskazuje nazwa modelu, mamy w nim do czynienia z połączeniem wielu treści i typów zadań. Na początku może wydawać się to skutecznym rozwiązaniem realizującym postulat integracji treści językowych i literackich, umiejętności komunikacyjnych z wiedzą o języku, jednak w ocenie Zbróga jest to pozorne – autor uważa, że proponowane zagadnienia są ze sobą „niepowiązanie, nietworzące wspólnej całości” (Zbróg, 2005: 72). W tym modelu bardzo łatwo o przypadkowość, nagłe, nieuzasadnione zmiany tematyczne, treściowe i chyba najgroźniejsze z nich – fałszywe przekonanie o „kompleksowym kształceniu językowym” (Zbróg, 2005: 72).

Nawet tak krótkie charakterystyki pozwalają zauważyć, iż opisane przez Zbróga, a powszechnie obowiązujące w szkolnych podręcznikach, modele kształcenia nie realizują założeń teorii uczenia się opartego na doświadczeniu. Dwa pierwsze (ściśle gramatyczny, gramatyczny z okazjonalną nauką używania języka) pozbawione są – z całą pewnością – etapu nazwanego przez Kolba „zdolnością refleksyjnej obserwacji doświadczenia” – uczniowie zapoznawani są z nową wiedzą teoretyczną, zagadnieniami językowymi, natomiast nie towarzyszy temu refleksja i najważniejsze z pytań – w jaki sposób zdobyta wiedza może wspierać moje przyszłe używanie języka. Model kształcący kompetencje używania języka z okazjonalną gramatyką, co prawda, realizowałby opisywany postulat, natomiast w jego przypadku brakowałoby etapu „abstrakcyjnego konceptualizowania”, a więc rozbudowywania wiedzy teoretycznej. Model oddzielający naukę o języku i naukę używania języka byłby całkowitym zaprzeczeniem TUOD, gdyż za każdym razem zdobywana wiedza powinna wpływać i łączyć się z indywidualnym doświadczeniem oraz działaniem. Chcąc rozdzielić kształcenie sprawności językowej i rozbudowywanie wiedzy o języku, traci się istotę, gdyż są to zagadnienia wzajemne od siebie zależne. Ostatni model – model eklektyczny – u swych podstaw byłby najbardziej zbliżony do cyklu Kolba, gdyż łączyłby cele normatywno-teoretyczne z podejściem funkcjonalnym. Jednak, jak słusznie podkreśla Zbróg, niesie ze sobą zagrożenie nieuporządkowanego i niepowiązanego kształcenia.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż funkcjonujące obecnie modele kształcenia w podręcznikach do języka polskiego nie zawierają refleksyjnych praktyk edukacyjnych. Zadaniem dydaktyków jest zatem poszukiwanie dróg umożliwiających ich realizację na lekcjach języka polskiego.

Podójście komunikacyjne a TUOD

W procesie nauczania kluczowym momentem jest dobór odpowiedniej metody. Najogólniej, można je podzielić na metody konwencjonalne i niekonwencjonalne. Obszerny opis metod można znaleźć w książce Hanny Komorowskiej pt. *Metodyka nauczania języków obcych*. Glottodydaktyka jest z pewnością niezwykle cenną perspektywą także dla nauczania języka ojczystego. Jednym z ważniejszych osiągnięć glottodydaktyki jest tzw. podejście komunikacyjne. Celowo używa się wyrażenia „podejście”, a nie bardziej klasycznie „metoda”, gdyż ze względu na swoją eklektyczność niemożliwe jest włączenie tej propozycji w ramy metod konwencjonalnych lub niekonwencjonalnych.

Hanna Komorowska, charakteryzując to podejście, wymienia między innymi następujące założenia:

1. Celem kształcenia jest umiejętność efektywnego porozumiewania się w zależności od kontekstu.
2. Istotą nie jest pełna poprawność gramatyczna, lecz skuteczne porozumiewanie się.
3. Konieczne jest uczestniczenie w sytuacjach komunikacyjnych najbardziej zbliżonych do naturalnych.
4. Istotne miejsce zajmują dialogi, symulacje, odgrywanie ról, gry, zabawy, zgadywanki, dyskusje, praca w grupach.

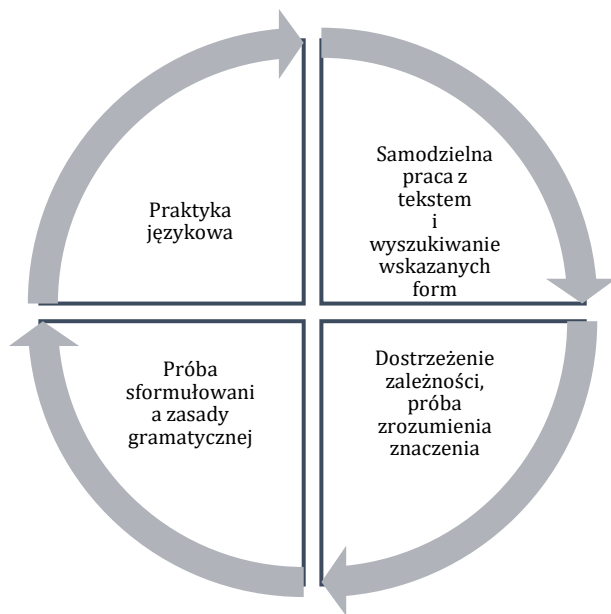
Zachęca Komorowska do stosowania indukcyjnych technik komunikacyjnych, których schemat prezentuje rys. 2.

Technika indukcyjna jest najbardziej pożądana podczas wprowadzania nowego materiału gramatycznego. Jak pisze Komorowska:

Prezentacja tego typu ma ogromne walory: kształtuje samodzielność ucznia, trenuje domysł językowy i krytyczne myślenie, zwiększa wreszcie trwałość zapamiętywania tak opanowanego materiału (Komorowska, 2009: 167).

Tak poprowadzony proces edukacyjny odpowiada opisanym przez Kolba etapom uczenia się opartego na doświadczeniu. Po pierwsze dlatego, że podstawowym założeniem podejścia komunikacyjnego jest praca na autentycznych materiałach językowych. Często bolączką lekcji języka polskiego dotyczących zagadnień językowych jest albo całkowity brak tekstu, w którym można byłoby zaobserwować dane zjawisko, albo jego zupełne oderwanie od współczesnych realiów. Nic tak nie demotywuje, jak praca z materiałami, które wydają się uczniom anachroniczne i nieadekwatne do ich obecnej sytuacji. Rodzi to frustrację, często bowiem są to treści nierozumiane właściwie, oraz prowadzi do przekonania o nieprzydatności poruszanych zagadnień. Po drugie, podejście komunikacyjne nie pomija momentu refleksji – a więc próby samodzielnego odkrycia zależności między opisywanymi formami. Uczniowie mogą nawet sformułować własną definicję danego terminu czy też opisać zasady gramatyczne. Po trzecie, własne poszu-

kiwania i obserwacje prowadzą uczniów do konkretnej wiedzy teoretycznej, a więc w ten sposób realizowana jest zdolność do abstrakcyjnego konceptualizowania. Po czwarte, każde omówione w ten sposób zagadnienie gramatyczne stanowi tylko wstęp do własnej praktyki językowej/pisarskiej – co Kolb określa aktywnym eksperymentowaniem z nowo zdobytą wiedzą. W tym sensie praktyce szkolnej daleko do tego postulatu. Można odnieść wrażenie, że wiedza gramatyczna jest omawiana niejako w próżni, w odezwaniu od codziennych potrzeb i wyzwań komunikacyjnych. Niejednokrotnie lekcje językowe to po prostu seria ćwiczeń analitycznych, które w pewnym momencie uczniowie rozwiązują mechanicznie, odnalazłszy wcześniej schemat do ich wypełniania.



Rys. 2
Metoda indukcyjna

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Komorowska, 2009.

Wzór dobrej praktyki – propozycja

W poprzednich częściach szkicu starano się dowieść, iż proponowane przez Kolba rozwiązania refleksyjnego kształcenia mogłyby z powodzeniem stać się wzorem w projektowaniu działań edukacyjnych na lekcjach języka polskiego. W przypadku dydaktyki oprócz podstaw teoretycznych bardzo ważne jest także wskazanie konkretnych rozwiązań metodycznych, które

pomogłyby zorganizować rzeczywistą lekcję szkolną. Zamieszczony powyżej graf ilustrujący TUOD (rysunek 1) może posłużyć za punkt wyjścia podczas planowania lekcji języka polskiego. Naczelną zasadą sformułowaną przez Kolba jest wyjście od i dojście do autentycznego doświadczenia uczniowskiego. Warto zatem przy każdej okazji zadawać sobie pytanie, w jaki sposób omawiane zagadnienie może łączyć się z codzienną komunikacją. Następnie, uzyskawszy odpowiedź, należy skupić się na poszukiwaniu konkretnego tekstu, które to zagadnienie mogłoby najlepiej ilustrować. Kolejnym krokiem jest przygotowanie inwentarza pojęć teoretycznych oraz definicji – ważne jednak, by dobierać je ostrożnie i zgodnie z wiekiem uczniów. Na końcu nauczyciel powinien zainicjować sytuację, która umożliwiłaby wykorzystanie nowo zdobytej wiedzy w praktyce. Poniżej zamieszczono propozycję omówienia na lekcji języka polskiego pojęcia *partykuły*.

1. Zdolność uchwytowania konkretnego doświadczenia.

Partykuła jest to nieodmienna część mowy spełniająca przede wszystkim funkcje pragmatyczne, a nie semantyczne, oraz wymykająca się łatwym klasyfikacjom. Między innymi partykuła ujawnia stosunek mówiącego do poruszanego zagadnienia. W przypadku tej części mowy wiele codziennych sytuacji mogłoby obrazować jej użycie. Sytuacją komunikacyjną, którą mogliśmy wykorzystać do prezentacji funkcji partykuły, jest **wyrażanie pewności lub niepewności**.

2. Zdolność refleksyjnej obserwacji doświadczenia.

Jak wspomniano wielokrotnie, sukcesem lekcji językowej jest tekst, który nie wydawałby się uczniom anachroniczny i nieinteresujący. Jedną z możliwości jest jego samodzielne przygotowanie lub też wybranie go z czytanej aktualnie lektury szkolnej/artykułu prasowego. Poniżej zamieszczono dwa fragmenty – jeden zawierający partykuły (tzw. partykuły wątpliwe) oraz drugi – pozbawiony tych słów. Uczniowie proszeni są o zapoznanie się z nimi oraz zastanowienie się, co je odróżnia.

Propozycja pytań:

Co odróżnia poniższe fragmenty?

Jak traktujemy tekst numer 1, a jak numer 2?

Jaka jest funkcja pogrubionych słów w tekście 2?

Fragment 1

Giant Brian – *Gigantyczny umysł*

ENIAC, czyli Electronic Numerical Integrator and Computer, to pierwszy komputer zaprojektowany w 1946 roku przez J.P. Eckerta i J.W. Mauchly'ego. Był ogromnym urządzeniem. Zajmował 167 m² i składał się z 42 stalowych szaf. Ważył 27 ton. Ówczesne media określiły go mianem „Giant Brain” – co w języku polskim oznacza „Gigantyczny umysł”. Stworzono do go wykonywania obliczeń arytmetycznych, jednak

jego moc obliczeniowa była około 1300 razy mniejsza niż pierwsze telefony komórkowe.

Fragment 2

Giant Brian – *Gigantyczny umysł*

ENIAC, czyli Electronic Numerical Integrator and Computer, to **rzekomo** pierwszy komputer zaprojektowany w 1946 roku przez J.P. Eckerta i J.W. Mauchly'ego. Był ogromnym urządzeniem. Zajmował **bodajże** 167 m² i składał się z 42 stalowych szaf. Ważył 27 ton. Ówczesne media określiły go mianem „Giant Brain” – co w języku polskim oznacza „Gigantyczny umysł”. **Być może** tworzono do go wykonywania obliczeń arytmetycznych, jednak jego moc obliczeniowa była około 1300 razy mniejsza niż pierwsze telefony komórkowe.

3. Zdolność abstrakcyjnego konceptualizowania.

Poprzednie ćwiczenie doprowadzić ma uczniów do sformułowanej na początku definicji partykuły. W początkowych etapach kształcenia wystarczy informacja, iż są to słowa, które mogą wyrażać naszą pewność lub wątpliwość. W kolejnych klasach można oczywiście te definicję rozbudowywać, zwracać uwagę na cechy fleksyjne (nieodmienność) oraz inne funkcje partykuły (tworzenie pytań, przeczeń, wzmacnianie wypowiedzi, etc.).

4. Zdolność aktywnego eksperymentowania ze zdobytą wiedzą.

Każda lekcja językowa powinna zakończyć się praktyką uczniowską. Jedynie takie zakończenie pozwoli uczniom dostrzec, że zdobywana wiedza jest pożyteczna i funkcjonalna. Poniżej zamieszczono propozycję takiego ćwiczenia.

Polecenie: Wykorzystując poniższe słowa, opisz w kilku zdaniach, jak będą wyglądały komputery za 100 lat. Wprowadź do tekstu pomysły, których jesteś pewien, oraz te, co do których nie masz pewności.

Partykuły: być może, chyba, czyżby, jakoby, może, niby, pewnie, rzekomo, bodajże, oczywiście, z pewnością.

Dodatkowe sformułowania: na pewno, możliwe że, sędzę, że..., jestem przekonany, że..., nie jestem pewny/a, czy...

Wnioski

Cykl Kolba stanowi jedną z najlepiej znanych technik uczenia się i organizacji tego procesu. Z całą pewnością stanowi wzór dobrej praktyki dla wszystkich dziedzin nauki, również dla lingwodydaktyki. Model Kolba, czyli cykl uczenia się oparty na czterech krokach, jest wartościową propozycją, gdyż jego prymarnym założeniem jest ludzkie doświadczanie. To, co stanowi bodaj największy zarzut wobec szkolnych lekcji językowych, to ich nieprzydatność, oderwanie od codzienności, zbytnia abstrakcyjność. By zatem za-

gadnienia gramatyczne stały się bliższe uczniom, należy je powiązać właśnie z postulowanym przez Kolba doświadczaniem. Wszystkie proponowane przez badacza kroki są wartościowe, pominięcie któregośkolwiek skutkuje zaburzeniem procesu uczenia się. Cykl Kolba wydaje się także dobrym rozwiązaniem dla trwającego od lat sporu dotyczącego proporcji między wiedzą teoretyczną a praktyczną, gdyż zawiera oba te elementy. Badacz zwraca uwagę zarówno na konieczność tworzenia teoretycznych podstaw dla wiedzy, jak i dowartościowuje praktykę, którą czyni właściwie punktem wyjścia i punktem dojścia. Zaproponowany model jest także bardzo czytelny, co również jest istotne podczas planowania zajęć szkolnych, gdyż można go wykorzystać do bardzo sprawnego przygotowania lekcji. Niniejszy szkic jest jedynie zaproszeniem do kolejnych twórczych poszukiwań rozwiązań metodycznych, które oparte byłyby na modelu Kolba.

Bibliografia

- Bańko, M. (2007). *Wykłady z polskiej fleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dewey, J. (1988). *Jak myślimy?* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kolb, A., Kolb, D. (2022). *Uczenie na podstawie doświadczania. Podręcznik dla edukatorów, trenerów, coachów*, Poznań: Wydawnictwo Dialogi i Zmysły.
- Komorowska, H. (2009). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Nagajowa, M. (1994). *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Nitsch, K. (1921). Kilka słów o celach nauczania języka ojczystego. *Rocznik Pedagogiczny*, 1, 190–194.
- Perkowska-Klejman, A. (2013). Modele refleksyjnego uczenia się. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(61), 75–90.
- Zbróg, P. (2005). *Wojna o kształcenie językowe*. Kielce: MAC Edukacja.

RECENZJE

REVIEWS

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2023.19.13>

Received: 30.06.2023

Accepted: 21.09.2023

ELŻBIETA PAWLIKOWSKA-ASENDRYCH

<https://orcid.org/0000-0001-9057-6465>

(Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa)

e-mail: e.pawlikowska-asendrych@ujd.edu.pl

**[REC.] CORONA-PANDEMIE: DIVERSE ZUGÄNGE ZU EINEM
AKTUELLEN SUPERDISKURS, RED. MARIUSZ JAKOSZ
I MARCELINA KAŁASZNIK, GÖTTINGEN 2022, SS. 504**

Jak cytować [how to cite]: Pawlikowska-Asendrych, E. (2023). [rec.] *Corona-Pandemie: Diverse Zugänge zu einem aktuellen Superdiskurs*, red. Mariusz Jakosz i Marcelina Kałasznik, Göttingen 2022, ss. 504. *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 19, 209–212.

Zjawiska społeczne, wywierające piętno na ludzkości, zawsze odbijają się szerokim echem na wielu płaszczyznach życia. Takim zjawiskiem jest bezsprzecznie pandemia, wywołana w grudniu 2019 roku w Chinach przez koronawirusa, nazywanego później SARS-Cov-2. Wirus, wywołujący zakaźną chorobę układu oddechowego, w błyskawicznym tempie rozprzestrzenił się na inne kontynenty. Do Europy dotarł 24.01.2020 roku, kiedy to we Francji zarejestrowano pierwszy przypadek zakażenia. Rosnąca liczba zachorowań, prowadzących do setek tysięcy zgonów, wywołała ogromną panikę i strach, w konsekwencji czego świat znalazł się w tak zwanym lockdownie. Wprowadzono szereg obostrzeń, m.in. zakaz przemieszczania się, nakaz zakrywania ust i nosa, zachowania bezpiecznego dystansu w miejscach publicznych, dezynfekcji dłoni i wiele innych. Taka skala drastycznych działań, mających wpływ na wszystkie możliwe obszary ludzkiego życia, musiała znaleźć odzwierciedlenie w języku. Dowodem na to są powstałe na ten temat wielorakie teksty, zarówno pisane, jak i mówione, dotyczące różnych dziedzin życia, począwszy od zdrowotnej przez administracyjną, polityczną, turystyczną po codzienność, w której koronawirus był wszechobecny. Wszystkie one składają się na korona-dyskurs, z jakim na polu naukowym zmierzili się europejscy lingwiści, a co zaowocowało ponad 500-

-stronicową niemieckojęzyczną publikacją pt.: *Corona-Pandemie: Diverse Zugänge zu einem aktuellen Superdiskurs* (Göttingen 2022). O tym, jak ważna jest to kwestia, świadczy nie tylko rozmiar książki, ale i ilość oraz różnorodność podjętych tematów. Publikacja stanowi zbiór tekstów podzielonych na osiem rozdziałów. Pierwszy rozdział nosi tytuł: ***Lexikalische und sprachliche Besonderheiten im Corona-Diskurs*** (pol. ***Osobliwości leksykalne i językowe w korona-dyskursie***¹) zawiera siedem artykułów poświęconych zjawiskom językowym w językach: czeskim, rosyjskim, niemieckim i polskim. W centrum rozważań pierwszego artykułu, którego autorkami są PETRA STORJOHANN oraz LUISA CIMANDER pt. *Annäherung an den Coronadiskurs in der öffentlichen Kommunikation mithilfe von Neologismen*, znajdują się neologizmy niemieckie w dyskursie o koronawirusie w jego poszczególnych fazach rozwoju i obszarach, takich jak medycyna, polityka i emocje z tym związane. Na rozszerzenie leksyki w ramach neologizmów wskazuje również LUBOMIR HAMPL, koncentrując się na mechanizmach powstania, funkcjach i znaczeniu nowych słów związanych z pandemią koronawirusa w języku czeskim. Podobne pytania stawiają Jolanta LUBOCHA-KRUGLIK oraz TATYANA SHAMATOVA, które skupiają się na nowych praktykach dyskursywnych w języku rosyjskim. W centrum zainteresowania stoją polifonia dyskursów oraz neologizmy odnoszące się do zjawisk kultury masowej. Polaryzację postaw wobec problemu pandemii i ich skutków w dyskursach niemieckim i polskim przedstawia IWONA BARTOSZEWICZ. Na uwagę zasługują tu hasła reklamowe, tematyczne, czy słowa flagowe o różnej – pozytywnej lub negatywnej – konotacji. Tematykę kontynuuje MARCIN MACIEJEWSKI w swoim artykule pt. *Das ist (k)eine Pandemie: Semantische Konkurrenzen in der Corona-Zeit*. Stawia pytanie, jak koronawirus wpływa na powstanie i aktywowanie konkurencji semantycznych i które to konkurencje znaczeniowe i oznaczeniowe są wywoływane lub wzmacniane przez dyskurs. W różnych fazach rozwoju koronawirusa i związanej z nim pandemii mamy do czynienia z innymi zjawiskami językowymi. Są to np. *piąta fala*, czy *trzecia dawka szczepienia*, co zauważa MAGDALENA LISIECKA-CZOP w artykule pt. *Die fünfte Welle, steigende Zahlen und Drittimpfungen: Zahlenkomponenten im Corona-Wortschatz und in der neuen Corona-Phraseologie*. Autorka skupia się na odpowiedzi na pytanie, jaki potencjał słowotwórczy mają liczby i numery w niemieckim korona-dyskursie w piątej fali pandemii, jaka jest semantyka i funkcje powstałych grup wyrazowych oraz jakie procesy słowotwórcze leżą u ich podstaw. Zwieńczeniem rozważań frazeologicznych i leksykalnych jest artykuł JOANNY SZCZĘK, w którym podejmuje ona problem modyfikacji semantycznej istniejących frazeologizmów, sposobów powstawania i częstotliwości użycia nowych jednostek frazeologicznych.

¹ Tłumaczenie własne: Elżbieta Pawlikowska-Asendrych.

Drugi rozdział poświęcony jest metaforom i emocjom w korona-dyskursie. ANNA SULIKOWSKA podejmuje temat metafory w reportażach chorych na Covid. W myśl teorii metafory konceptualnej wyróżnia metaforę drogi (PRZEBIEG CHOROBY JEST DROGĄ), metaforę fali (FALA PANDEMII), metaforę góra – dół (ZDROWIE TO GÓRA, CHOROBA TO DÓŁ), metaforę pojemnika (CIAŁO JEST POJEMNIKIEM), metaforę uderzenia (CHOROBA JEST UDERZENIEM), metaforę ciężaru (CHOROBA JEST CIĘŻAREM) oraz metaforę obiektu (ZJAWISKA ABSTRAKCYJNE SĄ OBIEKTEM) i personifikację (ZJAWISKA ABSTRAKCYJNE TO ISTOTA LUDZKA). W centrum rozważań HANNY KACZMAREK znalazły się natomiast emocje towarzyszące artyście i wrażliwemu obserwatorowi w sytuacjach kryzysowych. Swoje analizy Autorka opiera na tekstach pisarki austriackiej Marleny Streeruwitz, poświęconych tematyce koronawirusa. Badaniu poddaje odczucia jednostki wobec zaleconych przez państwo środków bezpieczeństwa w czasie rozprzestrzeniania się koronawirusa oraz sposoby ich ujęzykowania.

W kolejnym rozdziale *Ausgewählte Diskursstränge zur Corona-Pandemie* (pol. *Wybrane wątki dyskursu na temat pandemii koronawirusa*²) jako pierwszy PAWEŁ RYBSZLEGER mierzy się z próbą analizy wstępnie pozycjonowanych modułów niemieckojęzycznych autoprezentacji przez przeciwników szczepień przeciw Covid-19 w mediach społecznościowych na przykładzie wpisów użytkowników Twittera. BERNADETTA CIESEK-ŚLIZOWSKA, EWA FICEK, BEATA DUDA i WIOLETTA WILCZEK poddają dalej analizie polskojęzyczny korona-dyskurs pod kątem strategii stosowanych przez sceptyków w kwestii szczepień w celu dyskredytacji rządzących. Problematykę obowiazku noszenia maseczek podejmuje w następnych słowach DOROTA KACZMAREK, która koncentruje się na opisie hasła *Masken(pflicht)* (pol. *obowiązek noszenia maseczek*³) w różnych kontekstach i wielorakich rodzajach tekstów.

W centrum uwagi rozdziału czwartego pt. *Corona-Diskurs multimodal* (pol. *Multimodalność w korona-dyskursie*⁴) stoją multimodalne analizy dyskursu przeprowadzone przez ROMANA OPIŁOWSKIEGO i NADINE RENTEL. Roman Opiłowski, na podstawie tekstów poświęconych pandemii koronawirusa w mieście, wyróżnia trzy modalności: centralną, peryferyjną oraz makromodalność, łączącą modalność centralną i peryferyjną, podczas gdy Nadine Rentel, opierając się na pouczających tekstach z filmów video dla dzieci, przeprowadza analizę strategii transferu wiedzy oraz współdziałania różnych semiotycznych modalności w badanych filmach.

Koronawirus pojawia się także w dyskursie politycznym, co znajduje wyraz w naukowych rozważaniach GEORGA SCHUPPENERA i JACKA MAKOWSKIEGO. Georg Schuppener przedstawia problematykę pandemii w dyskursie prowa-

² Tłumaczenie własne: Elżbieta Pawlikowska-Asendrych.

³ J.w.

⁴ J.w.

dzonym przez przedstawicieli Ruchu Obywatelskiego Rzeszy Niemieckiej (dt. Reichbürgerbewegung), wyróżniając 26 obszarów, których główną tematyką są protesty przeciwko środkom bezpieczeństwa wprowadzonym przez państwo. Autor analizuje płaszczyznę leksykalną i strukturę wybranych w mediach społecznościowych tekstów. Język polityki pojawia się także u Jacka Makowskiego, który skupia swoją uwagę na debatach parlamentarnych Parlamentu Europejskiego na temat digitalnego certyfikatu COVID w Unii Europejskiej. Głównym punktem analizy jest pytanie, jak heterogeniczność zadań posłów wyraża się w ich politycznym języku fachowym, w tym przypadku odniesionym do pandemii koronawirusa.

Ciekawym aspektem dyskursu wokół koronawirusa okazuje się także humor, który jest tematem kolejnego – szóstego – rozdziału monografii. IWONA WAWRO koncentruje się na zabawnych treściach i mechanizmach powstania tekstów humorystycznych w kontekście pandemii, a w centrum zainteresowania MARIUSZA JAKOSZA stoi czarny humor w żartach występujących w sieci internetowej, w niemieckich i polskich memach.

Koronawirus jest nieodłącznym elementem reklamy, na co wskazują prace ROBERTY RADY i ADAMA WOJTASZKA w siódmym rozdziale pt. *Corona-Diskurs und Werbung* (pol. *Korona-dyskurs a reklama*⁵). Reklama szczepień znajduje swoje odbicie w licznych niemieckich sloganach, które bierze pod lupę Roberta Rada, w szczególności ich rolę we frazeologii oraz modyfikację i nowe warianty semantyczne leksemów w kontekście koronawirusa. Przedmiotem opisu Adama Wojtaszka są natomiast polsko- i angielskojęzyczne teksty kampanii informacyjnej na temat szczepień w odniesieniu do ich struktury językowej, narracji i symboliki.

Zbiór tekstów zamykają artykuły JOANNY PĘDZISZ i WITOLDA SADZIŃSKIEGO, którzy wychwytyją pozostałe detale w komunikacyjnej przestrzeni pandemicznej. Joanna Pędzisz kieruje swoją uwagę na sposób komunikowania świata artystycznego na przykładzie tancerek i tancerzy, Witold Sadziński z kolei – na metajęzyk jako komponent tekstu i element infodemii.

Tematyka powyższego tomu nie została wybrana przypadkowo. Wielospektowość problemu pandemii koronawirusa i związane z nim zjawiska dały podstawę do szerokiej i zarazem szczegółowej analizy lingwistycznej, czego dowodem są znakomite opracowania w przedstawionej pozycji.

⁵ Tłumaczenie własne: Elżbieta Pawlikowska-Asendrych.