

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені Івана Франка
Катедра загального мовознавства

**Прагматичний потенціал вербальних репрезентацій
концептів *КОХАННЯ/LOVE* у формуванні лінгвістичних компетентностей
іноземців (на прикладі творів Івана Франка, Лесі Українки,
Генрі Джеймса, Едіт Вортон)**

Магістерська робота
студентки II курсу магістратури
філологічного факультету
групи ФЛІМ-21с
Федорів Діани-Марії Ігорівни

Наукова керівниця:
ст. викл. Ясіновська О. В.

Зміст

Вступ	5
Розділ 1. Методологічні засади створення навчальних текстів для іноземців	11
1.1. Поняття тексту: визначення, структура, категорії та функції.....	11
1.2. Класифікація текстів: науковий, навчальний, інформаційний та критерії текстотворення.....	21
1.2.1. Науковий текст: особливості, структура та функції	22
1.2.2. Навчальний текст: характеристика та роль у навчальному процесі	25
1.2.3. Інформаційний текст: основні ознаки та функції	30
1.2.4. Вимоги та критерії побудови навчальних текстів.....	35
1.3. Лінгводидактичні принципи до навчальних текстів для інокомунікантів .	43
1.4. Мовна особистість та її роль у створенні навчальних текстів.....	47
Висновки до Розділу 1	52
Розділ 2. Реконструкція концепту <i>КОХАННЯ</i> у текстах Івана Франка та Лесі Українки	55
2.1. Представлення концепту <i>КОХАННЯ</i> в українських лексикографічних працях другої половини XIX ст. – першої половини XX ст.....	55
2.1.1. Лінгвосемантичний розвиток лексеми «кохання» в українській мові...	57
2.1.2. Парадигматичні зв'язки слова «кохання» у текстах Івана Франка та Лесі Українки: синоніми, антоніми	59
2.2. Представлення концепту <i>КОХАННЯ</i> у текстах Івана Франка	64
2.2.1. Лексичні засоби втілення концепту <i>КОХАННЯ</i> у текстах Івана Франка	67
2.2.2. Метафори <i>КОХАННЯ</i> в текстах Івана Франка: структура, семантика, функції	72
2.3. Представлення концепту <i>КОХАННЯ</i> у текстах Лесі Українки.....	78

2.3.1. Лексичні засоби втілення концепту <i>КОХАННЯ</i> у текстах Лесі Українки.....	83
2.3.2. Метафори <i>КОХАННЯ</i> в текстах Лесі Українки: структура, семантика, функції	86
Висновки до Розділу 2	89
Розділ 3. Реконструкція концепту <i>LOVE</i> у текстах Генрі Джеймса та Едіт Вортон	91
3.1. Представлення концепту <i>LOVE</i> в англійських лексикографічних працях другої половини XIX – першої половини XX ст.	91
3.1.1. Лінгвосемантичний розвиток лексеми <i>love</i> в англійській мові.....	94
3.1.2. Синонімічний та антонімічний аналіз концепту <i>LOVE</i> у текстах Генрі Джеймса та Едіт Вортон.....	97
3.2. Представлення концепту <i>LOVE</i> у текстах Генрі Джеймса.....	105
3.2.1. Лексичні засоби втілення концепту <i>LOVE</i> у текстах Генрі Джеймса ..	108
3.2.2. Метафори <i>LOVE</i> в текстах Генрі Джеймса: структура, семантика, функції	113
3.3. Представлення концепту <i>LOVE</i> у текстах Едіт Вортон.....	118
3.3.1. Лексичні засоби втілення концепту <i>LOVE</i> у текстах Едіт Вортон.....	122
3.3.2. Метафори <i>LOVE</i> в текстах Едіт Вортон: структура, семантика, функції	127
3.4. Порівняльний аналіз концептів <i>КОХАННЯ/LOVE</i> у текстах українських і американських авторів.....	131
Висновки до Розділу 3	135
Розділ 4. Створення навчальних текстів на базі концептів <i>КОХАННЯ/LOVE</i>	137
4.1. Роль навчальних текстів у вивченні іноземної мови	137

4.1.1. Дидактичне моделювання текстів для іноземців у площині концептів <i>КОХАННЯ/LOVE</i>	143
4.1.2. Лінгводидактичні орієнтири створення текстів за концептами <i>КОХАННЯ/LOVE</i>	148
4.1.3. Критерії створення навчальних текстів про <i>КОХАННЯ/LOVE</i>	151
4.2. Формування лінгвістичних компетентностей засобами навчальних текстів за концептами <i>КОХАННЯ/LOVE</i>	153
4.2.1. Розвиток навичок читання на основі художнього дискурсу Івана Франка	153
4.2.2. Формування аудіативної компетентности на матеріалі текстів Лесі Українки.....	163
4.2.3. Розвиток говоріння на матеріалі художнього дискурсу Генрі Джеймса	170
4.2.4. Формування письмової компетентности на основі текстів Едіт Вортон	178
Висновки до Розділу 4	185
ВИСНОВКИ	188
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	193
СПИСОК ДОВІДКОВИХ ВИДАНЬ	202
СПИСОК ДЖЕРЕЛ ДОСЛІДЖЕННЯ	203
ДОДАТКИ	205

Вступ

Сучасна лінгвістика дедалі активніше зосереджується на вивченні механізмів, завдяки яким мова не лише передає інформацію, а й формує мислення, цінності та комунікативні стратегії індивіда. Особливу увагу привертають емоційні концепти, оскільки вони відображають універсальні, але по-різному структуровані в різних культурах переживання, що виявляються у мовній картині світу та слугують чутливими індикаторами культурних норм і цінностей. Саме тому аналіз емоційних концептів у різних лінгвокультурах дає змогу простежити відмінності у способах вербалізації почуттів, їх когнітивній організації та соціальній релевантності. У цьому контексті особливий інтерес становлять концепти *КОХАННЯ/LOVE*, адже вони посідають центральне місце в системі емоційних та ціннісних орієнтирів багатьох культур. Їх дослідження дає можливість виявити когнітивні, семантичні й прагматичні механізми, що лежать в основі репрезентації почуття кохання в українській та американській лінгвокультурах, а також окреслити спільні й відмінні моделі концептуалізації цього феномену.

Обрання саме цих концептів зумовлене їхньою універсальною позитивною природою: кохання здатне виступати контрапунктом у часи суспільних випробувань. У цьому контексті постає і наше практичне завдання – формування іншомовних компетентностей іноземних студентів через роботу з текстами, створеними на основі творів відібраних авторів. Ми виходимо з того, що в періоди кризи особливо важливо пропонувати студентам матеріали, які підтримують гуманістичні цінності та сприяють емоційній рівновазі. Тексти, що висвітлюють тему кохання і пов'язаного з ним щастя, цілком відповідають цій меті й становлять продуктивний навчальний матеріал. У глобалізованому світі, де комунікація дедалі частіше перетинає культурні й мовні межі, проблема формування іншомовних компетентностей через опрацювання концептів набуває особливої значущості.

Концепти *КОХАННЯ/LOVE* мають особливу цінність, оскільки вони поєднують універсальне та національно специфічне. Вербальні репрезентації

цього концепту в українській та англійській мовах відбивають не лише індивідуальні стилі письменників, але й ширші соціокультурні коди епохи. Саме тому джерельною базою дослідження стали тексти Івана Франка й Лесі Українки та Генрі Джеймса й Едіт Вортон, що дозволяє здійснити порівняльний аналіз української й американської традицій кінця XIX – початку XX ст. та простежити, як різні мовні системи концептуалізують феномен кохання.

Актуальність роботи зумовлюється кількома чинниками: по-перше, зростаючим інтересом у сучасній лінгводидактиці до навчальних текстів, які виходять за межі передавання формально-граматичних знань і сприяють розвитку цілісної мовної особистості іноземця; по-друге, прагматичним підходом до аналізу концепту, що дає змогу розкрити потенціал вербальних засобів у реальному комунікативному вжитку; по-третє, можливістю створення нових навчальних матеріалів, орієнтованих на іноземну аудиторію.

Таким чином, магістерське дослідження поєднує когнітивно-семантичний, прагматичний і лінгводидактичний виміри. Воно ґрунтується на реконструкції концептів *КОХАННЯ/LOVE* у текстах українських та американських авторів і подальшій адаптації результатів до створення навчальних текстів. У такий спосіб робота робить внесок як у розвиток когнітивної лінгвістики, так і в методіку формування іншомовних компетентностей.

Об'єкт дослідження – концепти *КОХАННЯ/LOVE* як універсальна когнітивно-мовна категорія в художньому дискурсі.

Предмет – прагматичний потенціал вербальних репрезентацій концептів *КОХАННЯ/LOVE* у прозових творах Івана Франка, Лесі Українки, Генрі Джеймса та Едіт Вортон, а також їхня роль у формуванні лінгвістичних компетентностей іноземців.

Метою дослідження є комплексне вивчення прагматичного потенціалу вербальних репрезентацій концептів *КОХАННЯ/LOVE* у художньому дискурсі українських та американських письменників кінця XIX – початку XX ст. На основі отриманих результатів передбачено обґрунтування та реалізацію методологічних принципів створення навчальних текстів для іншомовних

комунікантів: українською мовою (за матеріалами творів Івана Франка та Лесі Українки) та англійською мовою (за матеріалами творів Едіт Вортон і Генрі Джеймса).

Завдання:

1. Систематизувати наукові підходи до визначення тексту, його структури, категорій і функцій.
2. Охарактеризувати класифікацію текстів (наукових, навчальних, інформаційних) та визначити критерії побудови навчальних текстів.
3. Визначити лінгводидактичні принципи створення навчальних текстів для інокомунікантів та роль мовної особистості у цьому процесі.
4. Простежити лексикографічне осмислення концептів *КОХАННЯ/LOVE* у XIX – поч. XX ст.
5. Дослідити лексичні засоби та метафоричні моделі репрезентації концепту *КОХАННЯ* у прозі Івана Франка й Лесі Українки; концепту *LOVE* у текстах Генрі Джеймса й Едіт Вортон.
6. Здійснити порівняльний аналіз вербалізації концептів *КОХАННЯ* та *LOVE* в українській та американській літературній традиції.
7. Виявити прагматичний потенціал вербальних репрезентацій концептів *КОХАННЯ/LOVE* у художньому дискурсі.
8. Обґрунтувати можливості використання цих репрезентацій як основи для створення навчальних текстів.
9. Розробити методику побудови навчальних текстів на базі концептів *КОХАННЯ/LOVE*, орієнтовану на формування комунікативної, когнітивної, лінгвокультурної й міжкультурної компетентностей іноземців.
10. Створити авторську модель навчальних текстів, інтегровану у когнітивно-семіотичний підхід.

Джерельною базою магістерського дослідження стали художні тексти українських письменників Івана Франка та Лесі Українки, а також твори представників американської літератури кінця XIX – початку XX ст. Генрі Джеймса й Едіт Вортон. Звернення до цих авторів зумовлене їхньою

репрезентативністю для дослідження концептів *КОХАННЯ/LOVE* у різних лінгвокультурних традиціях. Іван Франко та Леся Українка формують канон українського модернізму, у якому *КОХАННЯ* часто постає як спосіб самоусвідомлення, морального вибору та духовного пошуку. Натомість Генрі Джеймс і Едіт Вортон демонструють специфіку функціонування концепту *LOVE* у контексті англomовного культурного простору, де любов переплітається з мотивами соціального контролю, індивідуалізму й психологічної рефлексії.

У процесі роботи частина українського матеріалу була відібрана та опрацьована вручну, а частина – залучена з наявних корпусів, що забезпечило репрезентативність вибірки для аналізу вербальних репрезентацій концепту *КОХАННЯ* та особливостей його функціонування в художньому дискурсі. Для текстів Генрі Джеймса та Едіт Вортон було створено окремий дослідницький корпус на основі вибраних романів і повістей, що дало можливість здійснити системний когнітивно-лінгвістичний і прагматичний аналіз.

Перелік текстів, що входять до джерельної бази, подано у розділі «Список джерел дослідження» (с. 204).

Методи дослідження. Методологічну основу роботи становить комплекс взаємопов'язаних методів, спрямованих на досягнення мети та розв'язання поставлених завдань. На етапі теоретичного осмислення проблеми використано *гіпотетико-дедуктивний метод*, що дав змогу сформулювати робочі гіпотези та окреслити напрями збору матеріалу; а також *історичний метод*, застосований для простеження лексикографічного осмислення концептів *КОХАННЯ* та *LOVE* у XIX – на початку XX ст. *Описовий метод* забезпечив систематизацію наукових підходів до визначення тексту, його категорій, функцій і класифікацій.

У процесі аналізу фактичного матеріалу застосовано *контекстуальний, дистрибутивний та компонентний методи*, що дозволили виявити семантичне наповнення, особливості функціонування та структурні характеристики лексем, які репрезентують концепти *КОХАННЯ/LOVE*. Для реконструкції концептуальних ознак і метафоричних моделей використано *концептуальний метод і метод когнітивно-семіотичного аналізу*, завдяки

яким стало можливим простежити специфіку вербалізації концептів у художньому дискурсі. *Комунікативний і прагматичний методи* забезпечили дослідження впливу мовних репрезентацій на мовленнєву поведінку та взаємодію адресатів. *Порівняльний метод* дав змогу зіставити українську та американську літературні традиції у відтворенні концептів *КОХАННЯ/LOVE*. У розділах, де це було методологічно доцільно, застосовано *кількісно-статистичний метод* для визначення частотності й виявлення закономірностей функціонування релевантних мовних одиниць. Практична спрямованість дослідження реалізована за допомогою *лінгводидактичного моделювання*, що забезпечило обґрунтування методики створення навчальних текстів та розроблення авторської моделі, інтегрованої у когнітивно-семіотичний підхід.

Одним із методів, застосованих у дослідженні, став корпусний аналіз із використанням інформаційних технологій (програмне забезпечення *Sketch Engine*). У межах виробничої корпусної та комп'ютерної практики було сформовано спеціалізований корпус, до складу якого увійшли 20 наукових статей, дібраних за тематичною відповідністю до предмета магістерського дослідження. На основі корпусу з використанням інструментарію *Sketch Engine (Wordlist, Concordance)* було визначено найчастотніші терміни, пов'язані з досліджуваною проблематикою. Їхній аналіз дав змогу уточнити понятійний апарат, виокремити ключові категорії та забезпечити системність викладу матеріалу в теоретичній частині роботи. Результати корпусного аналізу репрезентовано у формі словника лінгвістичних термінів (Додаток А).

Обсяг і структура. Магістерська робота містить 240 сторінки, із них 192 сторінки основного тексту. Структурно робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаної літератури (99 позицій, з яких – 21 іноземною мовою), списку довідкових видань (11 позицій), списку джерел дослідження (26 позицій) і 13 додатків.

У першому розділі висвітлено методологічні засади створення навчальних текстів для інокомунікантів, розкрито поняття тексту, його категорії, функції, типи та критерії побудови навчальних текстів, а також визначено лінгводидактичні принципи й роль мовної особистості у процесі текстотворення. Другий і третій розділи присвячені реконструкції концептів *КОХАННЯ/LOVE* у текстах Івана Франка, Лесі Українки, Едіт Вортон і Генрі Джеймса. У них проаналізовано лексикографічні джерела, лексичні засоби, метафоричні структури та порівняльні аспекти репрезентації цього концепту в українській та англійській традиціях. У четвертому розділі розроблено принципи й методику створення навчальних текстів на основі реконструйованих концептів *КОХАННЯ/LOVE*, визначено їхню роль у формуванні лінгвістичних компетентностей інокомунікантів і подано практичні рекомендації для укладання таких текстів. До кожного розділу магістерської роботи подаються висновки, а також наприкінці роботи – загальні висновки.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати магістерського дослідження були представлені та обговорені на наукових семінарах кафедри загального мовознавства і на двох наукових заходах: під час доповіді на XXIII Всеукраїнській науковій конференції молодих філологів «*VIVAT ACADEMIA*» (11 квітня 2025 року) та на V Міжнародній мультидисциплінарній студентській інтернет-конференції «Мозаїка наукової комунікації» (21 листопада 2025 року).

Публікації:

1. Федорів Д.-М. «Концептосфера кохання у текстах Івана Франка та Лесі Українки в ракурсі навчальних матеріалів для студентів-іноземців». *VIVAT ACADEMIA*. Зб. наук. праць. Редкол.: Р. Крохмальний, О. Моторний, С. Маслій. Вип. 8. Львів, 2025. С. 227–235.

2. Федорів Д.-М. Текстотворення у формуванні письмової компетентности іноземців (на матеріалі творів Едіт Вортон). Мозаїка наукової комунікації. Зб. наук. праць. Редкол.: Р. Крохмальний, Д. Герцюк, М. Лозинський, А. Романюк, Р. Сіромський, М. Циганик, м. Львів, 2025. С. 349–351.

Розділ 1. Методологічні засади створення навчальних текстів для іноземців

1.1. Поняття тексту: визначення, структура, категорії та функції

Текст є однією з базових одиниць комунікації, яка забезпечує передачу інформації, знань, емоцій та культурних цінностей. У сучасній лінгвістиці він виступає об'єктом багатовекторного дослідження, оскільки *текст* має мовну, когнітивну, соціокультурну та прагматичну складові.

Розвиток поняття *текст* як лінгвістичного феномену розпочався наприкінці 40-х років ХХ ст., коли його почали розглядати у межах синтаксичних спостережень, співвідносячи з реченням як одиницею вищого рівня. Виокремлення лінгвістики тексту в самостійну галузь мовознавства відбулося в 60-х роках ХХ ст., причому центром її становлення вважають Німеччину. У цей період там було опубліковано низку важливих праць, присвячених проблематиці тексту (Р. Гарвег, В. Дреслер, Х. Ізенберг та ін.). Лінгвістичні школи, зокрема Празька лінгвістична школа, американська структуралістська школа, які запропонували власні підходи до аналізу тексту, суттєво розширили межі текстознавства, що сприяло формуванню багатовекторності цієї галузі. Ця багатовекторність проявляється у залученні різних теоретичних парадигм і міждисциплінарних підходів. Так, представники когнітивної лінгвістики: Дж. Лакофф, Р. Ленгакер, Ч. Філлмор, Ж. Фокон'є розглядають текст як концептуальну модель відображення дійсності, що формується свідомістю автора та його оцінно-прагматичними установками. Вона підкреслює тісний зв'язок мови з когнітивними процесами, такими як пам'ять, сприйняття, розуміння і прийняття рішень, а також акцентує увагу на мовній здатності як частині загальної когнітивної здатності людини¹.

Таким чином, багатовекторність лінгвістики тексту полягає у поєднанні формально-структурних, когнітивних, соціокультурних, прагматичних і

¹ Текстознавство: навчальний посібник для студентів-філологів вищих педагогічних навчальних закладів, уклад. О. В. Дуденко. 5-е вид., доповн. Умань. ВПЦ Візаві, 2017. С. 7–9.

психологічних підходів до аналізу тексту. Це дозволяє розглядати текст як складне, багатогранне явище, що вимагає комплексного дослідження. Такий багатовекторний характер сприяв формуванню різних теоретичних шкіл і методів, які взаємодіють і доповнюють одна одну у сучасному текстознавстві.

В Україні над цією проблемою працювали С. Єрмоленко, І. Ковалик, Л. Мацько, М. Плющ та ін. Стрижневими для української лінгвістики тексту були питання структури тексту з акцентом на семантико-стилістичному аспекті, розроблення методики лінгвістичного аналізу тексту, спрямованого на з'ясування ідейного задуму письменника, того емоційного та естетичного смислу, що лежить в основі твору і визначає вибір та функціонування мовних засобів для відображення об'єктивної дійсності². Наприкінці ХХ ст. коло питань, пов'язаних з вивченням структури тексту, його онтології, описом параметрів та функцій, значно розширилося завдяки системному і різноаспектному лінгвістичному осмисленню у працях українських учених, таких як Ф. Бацевич, А. Загнітко, О. Горошко, І. Кочан, Т. Радзієвська та ін³.

Сучасна лінгвістика тексту вивчає структуру, зміст, комунікативну функцію та способи створення й інтерпретації текстів у культурному, соціальному, психологічному, когнітивному, прагматичному та семіотичному контекстах. Інтерес до неї зумовлений переходом від аналізу окремих мовних одиниць до цілісного підходу, увагою до функціональних аспектів мови та залученням таких напрямів, як прагматика, психолінгвістика й соціолінгвістика. Основні положення лінгвістики тексту зводяться до декількох ключових аспектів. По-перше, текст визнається основною одиницею мовлення, яка виражає завершене висловлювання та є найвищою ланкою синтаксичного рівня. По-друге, створення конкретних текстів ґрунтується на універсальних принципах їхньої побудови⁴.

² Ковалик І., Мацько Л., Плющ М. Методика лінгвістичного аналізу тексту. Київ. Вища школа, 1984.

³ Кравець Л. Лінгвістика тексту. Енциклопедія Сучасної України. Редкол.: І. Дзюба, А. Жуковський, М. Железняк [та ін.]. НАН України, НТШ. Київ. Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2016.

⁴ Текстознавство: навчальний посібник для студентів-філологів вищих педагогічних навчальних закладів. Уклад. О. В. Дуденко. 5-е вид., доповн. Умань. ВПЦ Візаві, 2017. С. 8–9.

Для глибшого розуміння тексту як об'єкта лінгвістичного дослідження важливо звернутися до словникових джерел, які надають різноманітні визначення цього терміна. Тлумачення дозволяють узагальнити та систематизувати уявлення про текст з погляду його семантичної наповненості, структурної організації та функціонального призначення. У «Словнику лінгвістичних термінів для студентів філологічних факультетів» В. Баркасі, С. Каленюк, О. Коваленко подано термін *текст* – (гр. *textum* – зв'язок, тканина, побудова). Вказується що це зв'язне повідомлення, яке може бути усним або письмовим. Воно має завершений зміст і чітку структуру, а також створюється з урахуванням того, кому саме воно адресоване. Основними частинами тексту є речення, які пов'язані між собою лексичними та граматичними засобами, утворюючи єдину цілісну комунікацію⁵. «Словник лінгвістичних термінів» Є. Барань і В. Газдага подає таку дефініцію терміна *текст* – це «зв'язна мова, письмове чи усне повідомлення, що характеризується змістовою і структурною завершеністю, орієнтацією автора на певного адресата. Складниками тексту виступають речення, лексико-граматичні засоби зв'язку речень у цілісну комунікаційну одиницю»⁶.

Бачимо, що обидва словники подають визначення тексту як зв'язного повідомлення, що може бути усним або письмовим, із завершеним змістом і чіткою структурою, орієнтованого на адресата. Відмінність у формулюванні полягає в деталізації: перший словник акцентує на етимології терміна та єдності тексту через лексико-граматичні засоби, тоді як другий словник зосереджує увагу на тексті як комунікаційній одиниці та орієнтації автора на адресата.

У «Словнику сучасної лінгвістики» А. Загнітка наведено словниковий перелік різновидів текстів, кожен із яких характеризується через етимологію терміна, визначення та контекст використання. Основний акцент зроблено на розкритті багатогранності терміна *текст* у лінгвістичному, культурному,

⁵ Баркасі В., Каленюк С., Коваленко О. Словник лінгвістичних термінів для студентів філологічних факультетів. Миколаїв. 2017.

⁶ Барань Є., Газдаг В. Словник філологічних термінів. Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II. Берегове. 2024. С. 97.

функціональному й соціальному вимірах. Наприклад, автентичні тексти є достовірними творами певного автора, тоді як діалогічні та монологічні тексти відображають аспекти спілкування між мовцями. Іншомовні тексти демонструють особливості мовної та культурної адаптації, а конфесійні тексти пов'язані з релігійною сферою. Країнознавчі тексти акцентують на міжкультурній комунікації, тоді як креолізовані поєднують вербальні й невербальні елементи. Прецедентні тексти слугують основою національної культури, є знайомими широкому загалу й сприяють соціалізації. Різноманітні функційно-сміслові типи текстів (опис, розповідь, міркування) відображають специфіку викладу думок. Напружені тексти вирізняються компактністю інформації, а патогенні мають потенційно негативний вплив. Наукові, публіцистичні, рекламні й офіційно-ділові тексти спрямовані на досягнення конкретних цілей, як і тексти, що відображають побутове спілкування. Усі ці види текстів, котрі подано у «Словнику сучасної лінгвістики» А. Загнітка ілюструють складність і багатогранність мовної діяльності, яка відображає культуру, мислення та соціальні взаємодії⁷.

Простежується широка варіативність у вживанні терміна *текст*, що зумовлено його багатогранністю та залежністю від контексту використання. Проте, у межах даного дослідження доцільно обрати таке визначення, яке найбільш відповідає його завданням: 1) це цілісна, концептуально та структурно організована форма психічної, мовленнєвої та мисленнєвої діяльності людини, яка інтегрована у буття етносу чи цивілізації як частина їхнього знакового простору; є посередником комунікації, результатом мовленнєвого процесу та його завершеною формою, що складається з низки пов'язаних висловлень, організованих лексично, граматично, логічно та стилістично, і має чітку спрямованість і прагматичну функцію⁸; 2) це єдність змісту та мовлення, яка формує й виражає цей зміст; виступає як максимальна одиниця мови найвищого рівня в мовній системі, а також як продукт мислення та інтелектуальної

⁷ Загнітка А. Словник сучасної лінгвістики : поняття і терміни. Донецьк. ДонНУ, 2012. С. 16–21.

⁸ Там само. С. 16.

діяльності⁹; 3) продукт мовлення, результат мовленнєвої діяльності, витвір мовлення, який може бути представлений в усній або письмовій формі¹⁰; 4) продукт мовленнєвої діяльності, який виникає в конкретній ситуації спілкування¹¹.

Проблема використання терміна *текст* залишається актуальною у сучасній лінгвістиці, оскільки його трактування є багатозначним і варіативним. Польська дослідниця М. Мейєнова у праці «Теоретична поетика» зазначає, що *текст* є одночасно завершеною, замкненою структурою, яка створює власні значення, і відкритим світом, який розкривається через взаємозв'язок із іншими текстами¹². У цьому широкому розумінні текст охоплює всі знакові цінності, демонструючи його складність і багатогранність як семіотичного феномену. І. Ковалик визначає *текст* як «писемний чи усний потік, що являє собою послідовність звукових, графемних елементів у синтаксичних структурах (реченнях), які виражають комплекс пов'язаних між собою суджень»¹³. Це трактування акцентує на формальній та змістовній єдності тексту, підкреслюючи його структуру й логічну послідовність. А. Коваль пояснює, що *текст* – це не лише одне чи кілька речень, які можна досліджувати для вивчення мови, але й уся сукупність мовленнєвих дій, створених носіями мови. Текст – це і процес вирішення різних завдань за допомогою мови, і результат цього процесу. Він також є послідовністю мовних елементів, таких як речення, абзаци чи розділи, об'єднані спільним змістом. Дослідниця звертає увагу на те, що текст має свою структуру, виконує певні завдання та складається з пов'язаних між собою частин¹⁴.

Науковці пропонують численні визначення цього поняття, що залежать від підходу до аналізу: когнітивного, прагматичного, структурного чи семіотичного. Незважаючи на існування різних тлумачень, дослідники продовжують дискутувати про сутність тексту як мовного феномену, його межі, функції та

⁹ Там само.

¹⁰ Там само. С. 17.

¹¹ Там само.

¹² *Mayenowa M. R. Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka. Wrocław. Ossolineum. 1979.*

¹³ Ковалик І., Мацько Л., Плющ М. Методика лінгвістичного аналізу тексту. С. 7.

¹⁴ Коваль А. Особливості мови і стилю засобів масової інформації. Київ. Вища школа, 1983. С. 5.

характерні ознаки, що ускладнює вироблення універсального підходу до розуміння цього терміна.

Водночас особливу важливість має розмежування понять *текст* і *дискурс*, оскільки ці терміни нерідко використовуються як взаємозамінні. Такий підхід може призводити до плутанини в дослідницьких підходах, адже *текст* розглядається переважно як статичний результат мовленнєвої діяльності, тоді як *дискурс* охоплює ширший контекст взаємодії, включаючи ситуацію, наміри комунікантів і соціокультурні чинники. Чітке розмежування цих понять є ключовим для точності лінгвістичних досліджень. Лінгвістика тексту тісно пов'язана з вченням про *дискурс* – поняттям, що з французької мови означає «мовлення». *Дискурс* розглядається як текст у контексті прагматичних, соціокультурних, психологічних та інших чинників, а також як цілеспрямована соціальна дія, що бере участь у когнітивних процесах. Образно кажучи, *дискурс* – це текст, занурений у життя¹⁵. Е. Бенвеніст вважається одним із перших мовознавців, хто започаткував розмежування між поняттями *тексту* і *дискурсу*. У своїх працях дослідник вивчав зв'язок мови із суб'єктивністю, приділяючи увагу ролі мовця в організації мовлення. Е. Бенвеніст підкреслював, що *текст* є статичною мовною одиницею, тоді як *дискурс* пов'язаний із динамічним процесом комунікації¹⁶. Пізніше Т. ван Дейк суттєво розвинув ці ідеї, запропонувавши багаторівневу модель аналізу тексту і дискурсу. У своїй праці «*Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*»¹⁷ Т. ван Дейк акцентував на функціональній і контекстуальній природі *дискурсу*, розглядаючи його як інтеракцію між *текстом* і соціальним середовищем. Таким чином, Е. Бенвеніст заклав основи для розмежування понять, які Т. ван Дейк розвинув і зробив невід'ємною частиною сучасної лінгвістики¹⁸.

¹⁵ Текстознавство: навчальний посібник для студентів-філологів вищих педагогічних навчальних закладів. Уклад. О. Дуденко. 5-е вид., доповн. Умань : ВПЦ Візаві, 2017. С. 9.

¹⁶ *Цит. за:* Гаврилова Я. Текст і дискурс: спільне й відмінне. Інформаційне суспільство, зб. наук. праць, ред. проф. В. Різун та ін. Київ. Інститут журналістики, 2005-2006. Вип. 2-3. С. 50.

¹⁷ *Van Dijk T. A. Text and context Explorations in the semantics and pragmatics of discourse. London. Longman. 1977. xvii+261 p.*

¹⁸ Висоцька Н. Сучасні дослідження поняття "текст" у мовознавстві. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія. 2014. Вип. 10(2). С. 47.

Текст, за словами Н. Литвиненко, є «серцевиною» дискурсу. Коли *текст* потрапляє в свідомість людини, яка його сприймає, він перетворюється на *дискурс*, відображаючи процес мовлення. *Дискурс* – це динамічна модель *тексту*, текстова комунікація, що пов’язана з комунікативною діяльністю індивіда¹⁹. У комунікативній лінгвістиці, за Ф. Бацевичем, *дискурс* вважається найзагальнішою категорією організації мовного коду у спілкуванні. Це динамічне явище, сам процес комунікації, який після завершення стає *текстом*. *Дискурс* і *текст* є носіями інформації, що може бути вираженою прямо (експліцитно) або приховано (імпліцитно). Учений виділяє ключові відмінності між *текстом* і *дискурсом*: *текст* можна розглядати як «зупинений» *дискурс*, з якого усунули учасників і живий контекст спілкування. У *тексті*, на відміну від *дискурсу*, відсутні паралінгвістичні засоби, такі як жести чи інтонації. Крім того, *текст* є об’єктом лінгвістичного аналізу, тоді як *дискурс* досліджується у контексті комунікативного аналізу. Особливу роль у цьому відіграють мовленнєві жанри, що визначають структуру і характер *дискурсу* в процесі комунікації²⁰. До *дискурсу* входять не лише мовні засоби, а й невербальні елементи, такі як міміка та жести, що допомагають виражати смисл, емоційні оцінки та впливати на адресата. Оскільки *дискурс* пов’язаний із реальними формами життя, він вивчається в контексті типових ситуацій, наприклад, інтерв’ю, судового засідання, дружньої бесіди чи офіційного прийому. Його можна моделювати через фрейми або сценарії²¹.

Текст, як структурно завершений і змістовно цілісний продукт мовленнєвої діяльності, має складну багаторівневу організацію, яка забезпечує його сприйняття та інтерпретацію. Для більш глибокого розуміння *тексту* як об’єкта лінгвістичного аналізу важливо звернутися до його внутрішніх характеристик, які визначають змістову та формальну єдність. *Структура тексту* є ключовим

¹⁹ Литвиненко Н. Український медичний дискурс. Харків. Харківське історико-філологічне товариство. 2009. С. 11–12.

²⁰ Бацевич Ф. Текст, дискурс, мовний жанр: співвідношення понять. Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. 2001. № 520. С. 3–6.

²¹ Текстознавство: навчальний посібник для студентів-філологів вищих педагогічних навчальних закладів. Уклад. О. В. Дуденко. 5-е вид., доповн. Умань. ВПЦ Візаві. 2017. С. 10.

елементом його організації, де важливими є глибинна і поверхнева структури. Глибинна структура визначає ідейно-тематичний зміст, тоді як поверхнева – мовні форми, через які цей зміст реалізується. Розуміння взаємодії цих структур є важливим для аналізу тексту. Основними ознаками структури є цілісність і зв'язність, які забезпечують організованість і зв'язок елементів тексту. Для аналізу тексту найбільш адекватним є розуміння структури як глобального способу організації тексту як певної цілісної даності²². При вивченні структури тексту враховуються три основні аспекти: матеріальні елементи (складові частини), відношення між ними та цілісність тексту. Текст розглядається як глобальний конструкт, що складається з глибинної та поверхневої структур, особливо в контексті художніх текстів.

Глибинна структура є ідейно-тематичним змістом тексту, що включає складне переплетення відношень і характеристик, на основі яких формуються художні образи. Вона відображає авторські інтенції та прагматичну настанову, що є домінуючим фактором. Поверхнева структура є лінгвістичною формою, в яку втілюється глибинна структура. Це формально-змістова, експліцитна форма, яка доступна для безпосереднього спостереження. Глибинна структура виводиться з поверхневої і є надбанням не лише мови, але й задуму творця, втіленого у мовні форми. Мовні форми складають поверхневу структуру. Отже, між глибинною та поверхневою структурами існує тісний зв'язок, а їх взаємозалежність проявляється в тому, що руйнування мовного оформлення веде до руйнації образу²³.

Категорії тексту є ключовими для розкриття його семантичного, прагматичного та комунікативного потенціалу. Саме категорії тексту дають змогу описати його структуру, зв'язність, інформативність та інші аспекти, що лежать в основі текстової організації. Сучасне розуміння текстових категорій базується на основних принципах лінгвістичного аналізу тексту. Текстові категорії є узагальненими поняттями, які втілюються у різних варіантах, залежно від

²² Там само. С. 27–28.

²³ Там само.

функціонального стилю. Ці варіанти мають свої особливості побудови, використання мовних засобів і виконання текстових функцій, що відповідають вимогам конкретного стилю²⁴. І. Кочан у праці «Лінгвістичний аналіз тексту» наводить основні ознаки тексту, запропоновані І. Коваликом: цілісність, зв'язність, членування, лінійність та інформативність²⁵. Ці характеристики визначають, наскільки текст є організованим, логічно пов'язаним, чітко поділеним на частини, послідовним, інформативним і завершеним за змістом і формою. *Цілісність тексту*, або когерентність, означає тісний взаємозв'язок його складників, може бути смисловою (єдність теми), структурною (граматичною, забезпеченою онімією, займенниками, дієсловами одного часу) та комунікативною (підпорядкування речень від відомого до нового)²⁶.

Текст є упорядкованою системою, де всі елементи взаємопов'язані. *Континуум тексту* підтримує його цілісність, кваліфікуючи його як нерозчленований потік руху в часі та просторі. Це послідовність фактів, подій, процесів, ідей та явищ, що розгортаються в часопросторі тексту і формують його композицію. Континуум дискурсу визначається як категорія, зумовлена взаємодією простору та часу, а також динамікою інформації, що передається через процеси породження та сприйняття тексту²⁷. *Зв'язність тексту* досягається за допомогою різноманітних структурних і лексико-семантичних засобів. Вона буває лінійною (послідовною) та вертикальною (ланцюжковою). Лінійна зв'язність забезпечується безпосереднім зв'язком частин тексту через лексичні та граматичні елементи. Вертикальна зв'язність полягає в тому, що частини тексту зв'язуються опосередковано через тему, заголовки, власні назви тощо. А. Мамалига виокремлює кілька видів зв'язку в публіцистичних текстах, зокрема ланцюжковий, паралельний, інтегративний, корелятивний та

²⁴ Матвійчук Т. Таксономія текстових категорій. Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія Філологічна. 2012. Вип. 31. С. 71.

²⁵ Кочан І. Лінгвістичний аналіз тексту: Навчальний посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2008. С. 33.

²⁶ Там само.

²⁷ Там само.

тематичний²⁸. *Членованість тексту* полягає в поділі тексту на окремі елементи, кожен з яких є складовою частиною цілого і одночасно може функціонувати як відносно автономна одиниця²⁹. Членованість забезпечує додаткову інформацію, що допомагає читачеві адекватно сприйняти ментальну проекцію тексту. Від початку до кінця має бути чітко видна уніфікована структура тексту³⁰. *Інформативність тексту* – це ступінь новизни і несподіваності, які елементи тексту привносять для аудиторії. Інформативність залежить від типу інформації: в художньому тексті це переважно естетична інформація, в науковому – семантична, а в публіцистичному – ідеологічна. Також інформативність охоплює соціально-культурний контекст, який впливає на зміст мовлення³¹.

Текстові категорії відіграють важливу роль у процесі текстотворення, оскільки вони визначають внутрішню організацію тексту, його цілісність, зв'язність і структурну завершеність. Саме завдяки текстовим категоріям автор може впорядкувати інформацію, забезпечити логічну послідовність викладу та підпорядкувати текст комунікативним завданням. Проте не менш значущим аспектом текстотворення є й *функції тексту*, що розкривають його призначення в комунікації. Функції тексту визначають, з якою метою створюється висловлювання та які засоби доцільно застосувати для її реалізації, забезпечуючи ефективність тексту як засобу спілкування.

Основні функції тексту в навчальному текстотворенні можна розглядати як інструменти для формування мовленнєвих навичок студентів. Однією з функцій є *розширення та поповнення мовних знань, передусім лексичних*. Реалізується через зосередження уваги студентів на мовних елементах тексту, зокрема шляхом виписування слів, створення моделей чи наведення ситуацій, у яких вживаються певні слова. Другою функцією є *тренувальна*, яка спрямована на оволодіння мовним матеріалом та відтворення тексту чи його частин. Ця функція

²⁸ Там само. С. 34.

²⁹ Там само.

³⁰ Єщенко Т. Лінгвістичний аналіз тексту. Навчальний посібник. Київ. Академвидав, 2009. С. 150.

³¹ Кочан І. Лінгвістичний аналіз тексту. Навчальний посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2008. С. 42.

реалізується через відповіді на запитання, що будуються таким чином, аби студент використовував конкретні мовні одиниці, вивчення текстів напам'ять або переказ близько до змісту з використанням нової лексики³².

Наступною є функція *розвитку усного мовлення*, яка сприяє вдосконаленню навичок переказу своїми словами, драматизації окремих епізодів, домислення додаткових частин тексту або його продовження, а також підготовки виступів на основі змісту. Окрім цього, текст виконує функцію *розвитку смислового сприйняття*, що забезпечує розуміння прочитаного чи прослуханого матеріалу. Виконання завдань, пов'язаних із цією функцією, допомагає перевірити сприйняття тексту, а також виділити його смислові й додаткові елементи, що полегшують роботу студентів із текстом та долають можливі труднощі³³.

Підсумовуючи, поняття *тексту* є одним із центральних у лінгвістиці тексту, що відображає багатогранність мовленнєвої діяльності. Аналіз словникових джерел та наукових підходів демонструє широку варіативність визначень терміна «текст», що зумовлено різноманітністю функцій та ознак тексту. Важливим аспектом є розмежування понять «текст» і «дискурс», яке дає змогу визначити специфіку кожного явища в контексті мовленнєвої діяльності.

1.2. Класифікація текстів: науковий, навчальний, інформаційний та критерії текстотворення

Текстотворення є складним процесом створення текстів, який охоплює не лише формулювання мовних одиниць, а й їх організацію та взаємодію в межах цілісного комунікативного акту. Це діяльність, що включає в себе структурну, семантичну та стилістичну організацію тексту, орієнтуючись на його функціональність та ефективність для досягнення певної мети. Текстотворення тісно пов'язане з різними аспектами лінгвістики тексту, такими як зв'язність, членованість, структура, що визначають як сам текст, так і його сприйняття та

³² Поняття тексту у сучасній лінгвістиці та прийоми роботи з іншомовним текстом. Філологічні студії: 36. наук. пр. Луцьк, Волинський академічний дім, 2008. № 1–2. С. 434–435.

³³ Там само.

інтерпретацію. У контексті навчання важливо розглядати текстотворення не лише як продукт мовленнєвої діяльності, а й як процес, що потребує врахування специфіки кожного типу тексту та його функцій у навчальному процесі. Текстотворення передбачає вибір відповідних мовних засобів, їх взаємодію та структурування для забезпечення зрозумілості, точності та ефективності повідомлення. Важливим аспектом текстотворення є його адаптація до аудиторії, цілей комунікації та контексту, що визначає тип і форму тексту.

Г. Колосова вважає, що текстотворення є однією з категорій тексту, але також розглядається як окрема діяльність, яка потребує використання текстуальності для свого повноцінного функціонування. Питання сутності та специфіки текстотворення досі не розкриті повністю. Це підтверджується відсутністю чіткої різниці між такими поняттями, як текстотворення та текстопородження, текстотворення і структура тексту, а також між текстотворенням як діяльністю і як продуктом цієї діяльності³⁴. Розглядаючи текст як багатогранне явище, важливо дослідити його різновиди залежно від функціонального призначення. Звернемося до аналізу наукових, навчальних та інформаційних текстів, їх структури, функцій і критеріїв створення.

1.2.1. Науковий текст: особливості, структура та функції

Науковий текст має логічну основу, складається із суджень та умовиводів, що будуються згідно з законами наукової та формальної логіки. Важливою характеристикою цього типу тексту є активне використання наукового понятійного апарату. На відміну від художнього тексту, він не спирається на образність і не спрямований на збудження емоційного світу читача, а зосереджений на раціональному мисленні. У порівнянні з публіцистичним текстом, він не допускає спрощень і використовує строго наукову термінологію. Мета такого тексту – не переконати, а довести, обґрунтувати і підтвердити

³⁴ Колосова Г. Текстотвірні фактори та одиниці текстотворення в системі мемуарів. Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія Філологія (мовознавство). 2014. Вип. 20. С. 180.

істину³⁵. Ще однією характерною рисою наукового тексту є його належність до певного жанру. Науковий текст – це не просто текст, а його конкретна жанрова форма, наприклад, науковий звіт, дисертація, стаття, тези тощо. Жанрова специфіка тексту забезпечує відповідність наукового знання конкретній ситуації його застосування³⁶.

П. Селігей здійснив комплексний аналіз відповідності сучасних українських наукових текстів основним стильовим нормам і комунікативним якостям. Учений зазначає, що розвинені мовні навички є фундаментом правильного і продуктивного мислення: науковцю вони необхідні не лише для оприлюднення результатів, а й для створення нових ідей. Він також вказує на характерні риси псевдонаукового мовлення, які виникають під впливом позамовних чинників і суперечать як суті науки, так і природі мови³⁷. Український мовознавець наголошує, що стилістично довершений науковий текст сприяє ефективному засвоєнню інформації, утримує увагу читача і має інтелектуальний вплив. Для створення такого тексту науковець має дотримуватися ясності, стислості й точності, а також уникати стильових помилок. Найкращі тексти формулюють проблемну ситуацію, викликають інтерес до дослідження, стимулюють співдумання і навіть інтелектуальні емоції³⁸. Науковець підкреслює, що добре продумана структура тексту, яскрава авторська індивідуальність і помірна експресивність виступають потужними каталізаторами його сприйняття. Таким чином, дотримання стильових норм та вдосконалення мовної майстерності є ключем до створення якісного наукового тексту.

Науковий текст, як об'єкт наукового осмислення, може розглядатися в трьох аспектах. По-перше, такий текст є результатом дослідження, оскільки містить певні наукові ідеї, обґрунтування та аргументи, що репрезентують вже відоме або

³⁵ Сурмін Ю. Наукові тексти: специфіка, підготовка та презентація: навч.- метод. посіб. Київ. 2008. С. 6.

³⁶ Там само. С. 7.

³⁷ Селігей П. Український науковий текст: проблеми комунікативної повноцінності та стильової досконалості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук. 2016. Т. 10. №. 01. С. 5.

³⁸ Там само. С. 6.

принципово нове знання. Такий текст формалізує наукове знання, закріплює його в межах науки та сприяє науковій комунікації. По-друге, науковий текст служить джерелом методологічних підходів та фактологічних даних, які дослідник може використовувати та переосмислювати у своїй роботі. По-третє, цей текст виступає прикладом інтелектуального продукту, який може мати як позитивний, так і негативний характер. Успішно написаний текст стає зразком для наслідування, широко цитується і використовується для обґрунтування ідей. Невдалий текст, навпаки, або ігнорується науковим співтовариством, або стає об'єктом критики, формуючи у дослідників уявлення про те, як не варто писати³⁹.

Ефективність наукового тексту залежить від здатності автора враховувати потреби й інтереси читачів, зважаючи на особливості їхнього сприйняття. Щоб уникнути комунікативних невдач, автор повинен не лише дотримуватися жанрових вимог, але й намагатися привернути увагу читача, перетворюючи довільну увагу на мимовільну. Цьому сприяють багатий зміст, стислість і динамізм викладу, а також акцент на орієнтувально-дослідницький рефлекс і пробудження інтелектуальних емоцій, таких як здивування, цікавість і допитливість. Виразний текст здатний провокувати розумову активність, підтримувати напругу думки й стимулювати самостійне мислення, роблячи читача співучасником процесу осмислення ідей⁴⁰.

Науковий текст є ключовим елементом наукової комунікації, що має чітку структуру, логічну послідовність і точність викладу. Він спрямований на передачу знань через обґрунтовані аргументи та аналіз, а не декларації. Важливо, щоб текст був стиснутим, ясним і без зайвих повторів, з чіткою авторською позицією та безособовим стилем. Вивчення концептуальних аспектів наукового тексту є важливим для вдосконалення процесу написання наукових праць і досліджень у галузі текстотворення.

³⁹ Сурмін П. Наукові тексти: специфіка, підготовка та презентація: навч.-метод. посіб. Київ, 2008. С. 7.

⁴⁰ Селігей П. Український науковий текст: проблеми комунікативної повноцінності та стильової досконалості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук. 2016. Т. 10. № 01. С. 20.

1.2.2. Навчальний текст: характеристика та роль у навчальному процесі

Навчальний текст у призмі текстотворення є одним із найважливіших інструментів передачі знань і формування компетентностей. Він повинен бути інформаційним, забезпечуючи доступ до систематизованих знань, і дидактичним, спрямованим на формування вміння опрацювати, аналізувати та застосовувати інформацію.

Н. Баландіна у своєму дослідженні детально аналізує роль навчального тексту в освітньому процесі, підкреслюючи його ключове значення як основної змістової одиниці. Вона зазначає, що навчальний текст виконує одразу кілька важливих функцій: освітню, виховну та розвивальну. Однак його значення цим не обмежується, адже він є центральним елементом навчального дискурсу, в межах якого відбувається взаємодія між різними учасниками освітнього процесу. Дослідниця звертає увагу, що навчальний текст забезпечує не лише комунікацію між учнем і текстом, але й створює умови для ширшої дискурсивної взаємодії. Зокрема, вона наголошує, що завдяки тексту можливий обмін думками між учнями, особливо в інтерактивних формах навчання. Крім того, навчальний текст сприяє взаємодії між учнями та вчителем, виконуючи роль сполучної ланки між усіма учасниками навчального процесу⁴¹. Н. Божко зазначає, що текст у процесі вивчення нової мови є таким самим важливим елементом, як граматики чи мовна система в цілому, і всі ці компоненти мають подаватися у взаємодії. Вона підкреслює, що текст, на відміну від речень, словосполучень чи окремих фраз, є завершеним, цільовим продуктом мовленнєвої діяльності. Опанування здатності створювати тексти стає для студентів-іноземців ключовим показником рівня володіння мовою, яку вони вивчають⁴².

⁴¹ Баландіна Н. Навчальний текст: проблема визначення, типологія, функції. *Філолог. науки.* 2013. № 14. С. 89.

⁴² Божко Н. Сучасні проблеми створення навчальних текстів для студентів-іноземців. *Інноваційна педагогіка.* 2020. Вип. 22(1). С. 34.

Створення навчальних текстів для вивчення мови неможливо без урахування культурного контексту. Мова є невід'ємною частиною культури, і для ефективного засвоєння іноземної мови необхідно інтегрувати культурні елементи, що відображають національні реалії, традиції та світогляд носіїв мови. Врахування культурних аспектів у навчальних текстах сприяє не лише мовному розвитку, а й глибшому розумінню соціокультурного контексту, що є важливим для повноцінної комунікації в реальних умовах.

Т. Яблонська вважає, що порівняння двох національних культур дає змогу стверджувати, що вони не є ідентичними, це пояснюється наявністю як національних, так і інтернаціональних елементів у кожній з них. Кожна культура є унікальною у своїй комбінації цих елементів, і це вимагає уважного вивчення. У контексті вивчення іноземної мови важливим аспектом є лексика, оскільки саме вона відображає національні реалії – об'єкти, явища, традиції та історичні факти, що мають специфічне значення для певної нації. Знання цих реалій є необхідним для глибокого розуміння як мови, так і культури країни, мова якої вивчається. Реалії, в цьому контексті, можна визначити як слова, що позначають явища, пов'язані з історією, культурою, побутом країни, і які не мають аналогів у рідній мові. Це дозволяє говорити про тісний зв'язок між мовою та культурою: нові реалії, що виникають у матеріальному та духовному житті суспільства, обов'язково знаходять своє відображення у мові⁴³.

Відмінною рисою реалій є їх специфічний зміст, який часто містить елементи національної ідентичності та історії, що не можуть бути передані без втрати значення в іншій мовній та культурній системі. Таким чином, реалії є важливим мовним явищем, яке дозволяє краще зрозуміти не тільки лексичні одиниці, а й більш широкі культурні процеси, оскільки вони несуть історичний і культурний колорит і є невід'ємною частиною культурної ідентичності країни⁴⁴. Реалії, як мовні одиниці, тісно пов'язані з культурними та історичними

⁴³ Яблонська Т. Роль лінгвокраїнознавчого аспекту у процесі роботи магістрів-філологів з публіцистичними текстами. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Лінгвістичні науки. 2017. № 25. С. 90–91.

⁴⁴ Там само. С. 91.

процесами, що їх породжують. Вони відображають не тільки побут і традиції певного народу, а й його світогляд, ставлення до навколишнього світу, цінності та уявлення. Це пояснює, чому реалії є важливим компонентом мовного навчання, адже вони допомагають не тільки вивчати мову, а й занурюватися в культуру. У зв'язку з цим, вагомим аспектом створення навчальних текстів є вибір таких матеріалів, які б не лише передавали мовні структури, а й вели до глибшого розуміння культурних особливостей, що стоять за мовними зворотами та реаліями.

За словами Н. Божко, вибір форм роботи з текстом залежить від того, яку роль він виконує: чи є він лише джерелом інформації, чи використовується для навчання слуханню, читанню, говорінню або письму. Крім того, текст може бути зразком мовленнєвих моделей і конструкцій, а також слугувати базою для введення й аналізу лексико-граматичного матеріалу⁴⁵. У дослідженнях О. Вержанської згадується, що більшість навчальних текстів в електронному навчанні є креолізованими. Вона зазначає, що ці тексти мають складну організацію, характеризуються багаторівневістю та багатоплановістю. Такі тексти утворюються шляхом поєднання елементів, що належать до різних семіотичних систем – вербальної та невербальної. Іконічний компонент цих текстів складають різноманітні ілюстрації, як-от фотографії, малюнки, що можуть бути художньо-образними, декоративними або пізнавальними. Крім того, у таких текстах часто використовуються схеми, таблиці, формули, символічні зображення, які разом створюють багатогранну структуру для ефективного засвоєння навчального матеріалу⁴⁶.

У сучасних друкованих текстах також все частіше можна зустріти елементи креолізованих матеріалів, які поєднують вербальні й невербальні складники. Така організація тексту сприяє його візуальній привабливості та багатофункціональності, зберігаючи при цьому основну дидактичну мету.

⁴⁵ Божко Н. Сучасні проблеми створення навчальних текстів для студентів-іноземців. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 22(1). С. 34.

⁴⁶ Вержанська О. Креолізований навчальний текст в електронному навчанні. Новий Колегіум. 2016. № 1. С. 44.

Включення візуальних елементів у друковані навчальні матеріали дозволяє не тільки доповнювати текст, але й допомагає читачу краще орієнтуватися в представленому матеріалі, створюючи більш комплексне сприйняття та покращуючи засвоєння навчального контенту.

Полонська Т. вказує, що у процесі створення навчальних матеріалів для курсів іноземних мов значущу роль відіграє вибір текстів, що повинні відповідати ряду критеріїв, для забезпечення ефективності навчання. Тексти мають бути автентичними, тобто такими, що відповідають реальним умовам комунікації, аби студенти мали змогу ознайомитися з мовними моделями, що існують у реальному житті. Крім того, текст повинен бути ситуативним, щоб його зміст міг бути безпосередньо застосований у конкретних життєвих обставинах; щоб матеріал був інформативним і пізнавальним, оскільки це сприяє розширенню світогляду учнів і розвитку їхніх когнітивних здібностей⁴⁷.

Ще однією необхідною характеристикою є проблемність тексту, що стимулює здатність учнів до критичного мислення та обговорення різних точок зору. Міжкультурний аспект тексту сприяє кращому розумінню культурних відмінностей, що важливо для розвитку мовної компетенції, а прагматичність і функціональність тексту дають можливість використовувати нові знання на практиці. Останнім, але не менш важливим аспектом є відповідність змісту тексту віковим та індивідуальним особливостям учнів, що дозволяє створити комфортні умови для навчання і максимізувати зацікавленість студентів. Усе це разом забезпечує створення навчального тексту, який сприяє досягненню визначених навчальних цілей⁴⁸.

Н. Баландіна аналізує класифікацію навчальних текстів, звертаючи увагу на їхню різноманітність та важливу роль у навчальному процесі. Вона зазначає, що навчальні тексти можуть бути створені з чіткою дидактичною чи виховною метою, наприклад, у вигляді підручників, навчальних посібників, курсів лекцій

⁴⁷ Полонська Т. Автентичний текст як основний структурний компонент навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів профільної школи (на прикладі навчального посібника «*Culture and Art of Great Britain*»). ПСП 2016, С. 380.

⁴⁸ Там само.

або тестів. Крім того, учена наголошує, що певні тексти, які спочатку не були розроблені для навчання, у відповідних соціокультурних і дидактичних умовах можуть набути статусу навчальних. Це матеріали різних стилів і жанрів, адаптовані для освітніх цілей. Вона також акцентує увагу на текстах, які створюються самими учасниками навчального процесу, наприклад, у взаємодії між студентом і навчальним текстом або під час міжособистісних чи групових взаємодій. Окремо виділяються тексти, які виникають у результаті спільної діяльності викладачів і учнів. За словами Н. Баландіної, навіть поверховий аналіз цих типів текстів свідчить про їхню значну неоднорідність, що потребує глибшого вивчення та врахування під час створення навчальних матеріалів⁴⁹.

У методиці навчання іноземних мов існує різний підхід до використання автентичних і синтетичних текстів. Згідно з дослідженням С. Губи, важливо, щоб навчальний текст був не лише доступним, а й відповідав дидактичним вимогам. Такі тексти створюються носіями мови для носіїв мови, і тому вони є найбільш ефективними для навчання, вони різноманітні за стилем і тематикою, що забезпечує їх інтерес та корисність. Використання таких матеріалів ілюструє реальне функціонування мови, зберігаючи її національні та індивідуальні особливості. Однак, С. Губа також вважає, що не кожен автентичний текст підходить для навчання, особливо на початковому етапі, наприклад, автентичні матеріали можуть бути занадто складними для учнів, і це може ускладнити сприйняття мовного матеріалу, тому в деяких випадках доцільно використовувати синтетичні тексти, що комбінують різні види роботи з мовним матеріалом. Важливо, щоб ці тексти були не лише доступними, а й мотиваційними, сприяючи формуванню емоційно насичених мовленнєвих ситуацій. Синтетичні тексти можуть бути адаптовані до рівня знань учнів, що дозволяє забезпечити більш ефективне навчання. На початковому етапі важливо використовувати тексти, що поєднують різні види навчальної роботи, наприклад, фонетичні, лексичні та граматичні вправи, такі тексти допомагають формувати

⁴⁹ Баландіна Н. Навчальний текст: проблема визначення, типологія, функції. Філолог. науки. 2013. № 14. С. 90.

базові навички, однак, часто вони не мають емоційного навантаження, що може зробити їх менш цікавими для учнів⁵⁰. Процес набуття необхідних для ефективного спілкування іноземною мовою навичок є тривалим та складним. Для того, щоб впевнено володіти розмовною мовою, слід пройти шлях від усвідомленого розуміння і глибокого засвоєння всіх мовних засобів до повного оволодіння ними. Такі навички повинні стати автоматичними у практичному застосуванні⁵¹.

Завершуючи розгляд особливостей навчальних текстів, можна відзначити, що їх створення є складним і багатограним процесом, що потребує уваги до мовних, культурних і пізнавальних аспектів. Важливою є здатність тексту не лише передавати інформацію, а й активізувати когнітивні та мовні процеси студентів, забезпечуючи ефективне засвоєння матеріалу. Таким чином, навчальні тексти повинні бути добре структурованими, враховувати потреби та інтереси учнів, а також сприяти розвитку не лише мовних, але й критичних навичок.

1.2.3. Інформаційний текст: основні ознаки та функції

Інформаційний текст є одним із найважливіших видів текстів, що допомагає передати факти, дані та відомості у зрозумілій формі. Його важливість для текстотворення зумовлена здатністю структурувати і систематизувати інформацію, роблячи її доступною для різних аудиторій. В освітньому процесі такі тексти є незамінними, бо вони подають матеріал чітко й логічно, допомагаючи учням краще засвоювати інформацію. Крім того, інформаційний текст часто стає основою для інших типів текстів, наприклад, аналітичних чи творчих, адже він дає змогу розібратися в темі й сформулювати власні висновки.

В. Шульгіна розглядає природну мову як соціальний фактор, який відіграє ключову роль у комунікації та передачі інформації. Згідно з її дослідженнями,

⁵⁰ Губа С. Роль навчального тексту у формуванні культурної самоідентифікації при вивченні іноземної мови. Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Серія Філологічні науки. 2010. Вип. 89(2). С. 283–284.

⁵¹ Соколова С. Вимоги до лінгвістичних особливостей текстів навчальних екскурсій при вивченні української мови як іноземної. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови. 2011. Вип. 7. С. 428.

мовна інформація є одним із різновидів соціальної інформації, що необхідна для спілкування між членами суспільства. Ця характеристика робить мовну інформацію основою для створення інформаційних текстів, які забезпечують доступність і зрозумілість фактів та даних для аудиторії⁵². Дослідниця аналізує кілька підходів до класифікації мовної інформації, що безпосередньо впливає на структуру й зміст інформаційного тексту. Наприклад, мовна інформація може бути основною або допоміжною (залежно від її функції в тексті), експліцитною чи імпліцитною (за характером подання), смисловою (денотативною, семантичною) чи емоційною (конотативною, стилістичною). Ці аспекти класифікації допомагають створювати тексти, які водночас передають знання про дійсність і залучають емоційно⁵³. В. Шульгіна розділяє мовну інформацію на лінгвістичну та екстралінгвальну. Лінгвістична інформація охоплює знання про мовну систему, її структуру та функціонування, що дозволяє створювати чіткі й граматично правильні тексти. Екстралінгвальна інформація включає знання про навколишній світ, які не входять до мовної системи, але можуть бути вербалізовані в тексті. У контексті інформаційних текстів важливо інтегрувати ці два види інформації, аби забезпечити повноту й достовірність викладених даних⁵⁴. Таким чином, інформаційний текст базується переважно на смисловій інформації, яка відображає знання про реальність. Проте його ефективність може бути посилена за рахунок емоційно-експресивних елементів, які допомагають краще донести матеріал до аудиторії. Розуміння класифікації мовної інформації, запропонованої В. Шульгіною, дозволяє більш глибоко підходити до створення якісних інформаційних текстів.

Інформативність тексту безпосередньо пов'язана з новизною та корисністю для читача. Важливою є не лише загальна кількість інформації в тексті, а й її практична значущість та здатність задовольняти інформаційні потреби аудиторії. Інформаційна насиченість тексту визначається кількістю фактичної інформації,

⁵² Шульгіна В. Текст як комплекс різнотипної мовної інформації. Матеріали Міжнародної наукової конференції «Сучасні міжнародні відносини: актуальні проблеми теорії і практики». К.: НАУ, 2020. С. 74.

⁵³ Там само. С. 75.

⁵⁴ Там само.

що міститься у тексті, однак цінність має саме нова та корисна інформація, яка є показником інформативності. Важливо, що ступінь інформативності тексту залежить від потенційного читача: те, що є новим та важливим для однієї аудиторії, може бути відоме іншій. Таким чином, інформативність тексту можна визначити як ступінь його смислової новизни для конкретного читача, що виявляється через авторську концепцію та систему оцінок предмета думки⁵⁵.

Інформативність як одна з базових категорій тексту є центральною для його аналізу та створення. На думку Н. Кондратенко, інформативність разом із комунікативністю утворює основу текстових категорій, що забезпечують його функціональність у процесі спілкування. Вона визначає текст як джерело знань і даних, необхідних для розуміння та взаємодії між комунікантами⁵⁶. Ф. Бацевич вважає, що інформативність слід розглядати в контексті інших текстових категорій, таких як зв'язність, цілісність, інтенційність, модальність, послідовність та динамізм. Це підкреслює, що інформативність не існує ізольовано, а взаємодіє з іншими параметрами, створюючи текст як єдиний цілісний продукт комунікації⁵⁷. І. Попова розглядає інформативність як категорію, тісно пов'язану з прагматичною орієнтованістю тексту, адже будь-яка текстова одиниця містить певну кількість змістових елементів. Вона вводить поняття комунікативності як прояву інформативності, притаманного лише тим одиницям, які є частиною процесу комунікації, зокрема реченням і текстам⁵⁸. О. Хрушкова у своїх дослідженнях додає, що інформативність є частиною складнішої типології текстових категорій, до яких також належать зв'язність, концептуальність, адресатність та інтерактивність. Її визначення охоплює не лише зміст тексту, але й спосіб його подачі, взаємозв'язок між частинами тексту та комунікативний вплив на адресата. Це дозволяє говорити про інформативність

⁵⁵ Самочорнова О. Інформаційна насиченість та інформативність тексту. ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка (52). 2010. С. 227.

⁵⁶ Кондратенко Н. Синтаксис українського модерністського і постмодерністського художнього дискурсу. Київ. Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. С. 12.

⁵⁷ Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ. Академія, 2004. С. 148.

⁵⁸ Попова І. Фундаментальні категорії метамови українського синтаксису (одиниця, зв'язок, модель). Дніпро. Вид-во ДНУ, 2009. С. 147.

як про багатовимірну категорію, що поєднує кількісні й якісні аспекти поданої інформації⁵⁹.

Таким чином, інформативність є ключовою ознакою тексту, яка визначає його значущість у комунікативному просторі. Вона забезпечує функцію передачі знань у тексті, адаптує його до потреб адресата й сприяє досягненню основної мети спілкування – ефективного обміну інформацією. Усе це підкреслює її важливість як для теоретичного аналізу текстів, так і для їх створення.

Інформація є ключовою категорією тексту, і її можна класифікувати залежно від прагматичної мети. О. Самочорнова розглядає різні види текстової інформації, серед яких важливими є змістовно-фактуальна інформація, що безпосередньо відображає факти та явища, які можна спостерігати або виміряти. Змістовно-концептуальна інформація передає ставлення автора до цих фактів, його інтерпретацію або оцінку подій. Окрім того, виділяється змістовно-підтекстова інформація, яка часто прихована і може розкриватися лише через контекст чи глибше занурення в аналіз тексту, даючи додаткові значення чи відтінки⁶⁰.

Змістовно-фактуальна інформація в інформаційному тексті надає факти про події, явища та процеси, що мають місце в реальному чи уявному світі. Вона є експліцитною, тобто чітко вираженою, без додаткових оцінок чи інтерпретацій. Така інформація передається за допомогою простих, прямолінійних формулювань і зазвичай використовується в інформаційних текстах, як-от новини чи аналітичні статті. Важливим є те, що змістовно-фактуальна інформація повинна бути точною, повною, вірогідною та оперативною, щоб забезпечити правильне розуміння і адекватне сприйняття читачем⁶¹. *Змістовно-концептуальна інформація* пов'язана з авторським розумінням і трактуванням фактів, що представлені змістовно-фактуальною інформацією. Вона включає

⁵⁹ Хрушкова О. «Текст», «інформаційний текст» та «носії інформації» у системі сучасних лінгвістичних понять. Український смисл. 2015. С. 124.

⁶⁰ Самочорнова О. Інформаційна насиченість та інформативність тексту. ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка (52). 2010. С. 225.

⁶¹ Там само. С. 226.

особистісне сприймання зв'язків між явищами та їх значенням у контексті суспільства, культури чи політики. Ця інформація може бути менш очевидною і потребує додаткового аналізу та тлумачення. У інформаційних текстах змістовно-концептуальна інформація надає більш глибоке осмислення і контекст для розуміння подій⁶². *Змістовно-підтекстова інформація*, яка є більш імпліцитною, часто присутня в інформаційних текстах, коли автор вносить додаткові значення через асоціації, конотації або підсвідомі посилення, які не виражаються прямо. Така інформація додає тексту значущості, дозволяючи читачеві проникати в глибину розуміння, якщо у нього є відповідні фонові знання або контекст. У інформаційних текстах ця категорія інформації може допомогти розширити значення фактичних даних і надавати їм нові відтінки⁶³.

Інформаційні тексти, як категорія текстотворення, вимагають системного підходу до їх структурування та подачі змісту. Процес створення таких текстів передбачає чітку організацію інформації, що забезпечує логічність, послідовність і прозорість викладу. Одним із важливих аспектів є вибір лексичних одиниць, що відповідають прагматичним вимогам тексту і точно відображають факти, явища або процеси. Структура тексту повинна бути адаптована до особливостей цільової аудиторії, а також орієнтована на забезпечення ефективної комунікації. Інформаційний текст має сприяти легкому сприйняттю та засвоєнню поданої інформації, тому необхідно забезпечити її точність, доступність та відповідність контексту. Водночас, важливо уникати надмірної деталізації, що може призвести до перевантаження читача інформацією, знижуючи таким чином інформативність тексту.

⁶² Там само.

⁶³ Там само..

1.2.4. Вимоги та критерії побудови навчальних текстів

Створення текстів для вивчення мови вимагає ретельного підходу до підбору навчальних матеріалів, які використовуються в процесі навчання. Важливою складовою цього процесу є визначення вимог до лінгвістичних особливостей навчальних текстів. Ці вимоги повинні враховувати специфіку мовленнєвих процесів, рівень мовної підготовки студентів, а також культурні та комунікативні аспекти, що впливають на сприйняття та засвоєння мови. Тексти доцільно будувати так, щоб забезпечити ефективне навчання на всіх етапах, від формування базових мовних навичок до розвитку здатності до комунікації в реальних ситуаціях.

Щоб текст можна було вважати навчальним, він повинен мати дидактичний потенціал, який забезпечує сприйняття інформації, її розуміння та осмислення, інтерпретацію, а також стимулює розвиток продуктивного мовлення. Такий текст покликаний реалізувати низку пізнавальних і комунікативних процесів. Сприйняття відбувається через читання або слухання, розуміння та осмислення досягаються завдяки говорінню, виконанню завдань або відповіді на запитання викладача чи інших учнів. Інтерпретація матеріалу передбачає формування власної думки або прийняття рішення. Крім того, текст має сприяти створенню вторинного, так би мовити, «зустрічного» тексту, що може виражатися у написанні анотації, резюме, рецензії, твору, підготовці виступу чи презентації⁶⁴. Єдині державні вимоги до рівнів володіння українською мовою як іноземною⁶⁵ визначають чіткі критерії для кожного рівня мовної компетенції – від А1 до С2, охоплюючи всі види мовленнєвої діяльності: слухання, читання, письмо та говоріння. Однак у дослідження проаналізовано лише вимоги для рівнів В1, В2 і

⁶⁴ Скрипник М., Кравчинська Т., Волинець Н. Як створити ідеальний навчальний текст нової природи для дистанційного навчання. 2021. С. 246.

⁶⁵ Національна комісія зі стандартів державної мови. Українська мова як іноземна. Рівні загального володіння А1 – С2. Київ: Національна комісія зі стандартів державної мови. Мазурик Д. В., Антонів О. В., Бойко Г. І., Синчак О. П. 2024. 139 с. URL: <https://mova.gov.ua/diyalnist-i-proyekti/termini/standart-derzhavnoi-movy-ukrainska-mova-iaak-inozemna-rivni-zahalnoho-volodinnia-a1-s2> (дата звернення 21.12.2024)

C1, оскільки ці рівні є ключовими для формування навчальних текстів середнього та високого рівня.

На рівні B1 (*середній рівень першого ступеня*) **слухання** включає в себе розпізнавання основного змісту чітких і повільних висловлювань, що стосуються знайомих тем, таких як робота, навчання, дозвілля та побут. Важливо вміти визначити тему розмови і глобально зрозуміти головну ідею повідомлення. Також на цьому рівні слухач може розпізнавати деталі, якщо вони подаються чітко і повільним темпом. Водночас, він має бути здатний розуміти оголошення, коментарі та повідомлення, що стосуються повсякденних тем. Типові тексти на цьому рівні включають просте монологічне мовлення, такі як розповіді та описи, короткі діалоги у побутових ситуаціях, а також лекції, оголошення, прості інтерв'ю, радіо- та телевізійні програми⁶⁶.

Щодо **читання на рівні B1**, уміння включають розуміння основного змісту текстів, які містять знайомі або часто вживані слова. Читач має бути здатен знаходити необхідну інформацію в текстах лінійної структури, а також розуміти основні тези текстів і розпізнавати головну та другорядну інформацію. Також він має використовувати прості стратегії читання: оглядове, вибіркове та аналітичне читання. Типи текстів на цьому рівні включають прості описові тексти, такі як приватні листи, оголошення та запрошення, короткі публіцистичні статті, повідомлення, а також інструкції, брошури, меню і розклади⁶⁷.

Навики **письма на рівні B1** включають написання коротких особистих листів з описом особистих думок, досвіду чи планів. Студент має бути здатен створювати прості тексти на побутові теми, такі як записки, повідомлення або нотатки, і заповнювати формуляри (анкети, реєстраційні форми). Важливим є використання базових граматичних структур і тематичного лексикону. Типи текстів включають листи на побутові теми, записки, короткі особисті тексти, анкети, бланки, а також описи людей, місць або подій⁶⁸.

⁶⁶ Там само. С. 36 – 38.

⁶⁷ Там само. С. 38 – 39.

⁶⁸ Там само. С. 39 – 41.

Що стосується **говоріння**, то **на рівні B1** студент може брати участь у коротких розмовах, висловлюючи свої думки на знайомі теми. Він здатен створювати прості монологи, наприклад, розповіді та описи людей, предметів чи подій. Також студент може взаємодіяти в стандартних побутових ситуаціях, відповідати на запитання або ставити їх. Він використовує стандартні мовні формули для привітань, прощань, подяк і запитань. Типові тексти на цьому рівні включають прості діалоги (5–7 реплік) в межах побутових тем, короткі монологи про себе, своє місто, родину, навчання, хобі, а також елементарні описи предметів, людей або подій⁶⁹.

На рівні B2 (середній рівень другого ступеня) слухання вимагає здатності розуміти основний зміст складних висловлювань на різноманітні теми, включно з абстрактними чи професійними. Важливим є також вміння аналізувати інформацію з лекцій, дискусій, теле- та радіопрограм за умови, що мовлення чітке. Студент повинен вміти вловлювати відтінки значення, наприклад гумор чи підтексти, в розмовах і виступах, а також розуміти деталі з потоку мовлення, навіть якщо темп мовлення не адаптований до іноземців. Типи текстів на цьому рівні включають фільми, новини, оголошення, лекції, виступи та обговорення на загальні чи професійні теми, а також радіо- та телепрограми, короткі інтерв'ю⁷⁰.

Уміння **читання на рівні B2** включають здатність розуміти тексти різного типу, включаючи описові, аргументативні та інструктивні тексти, навіть більш складні. Важливо також визначати структуру тексту: головну ідею, аргументи, висновки. Студент може читати й аналізувати публіцистичні та науково-популярні тексти, використовуючи різні стратегії читання в залежності від мети: оглядове, вибіркоче чи аналітичне. Типи текстів на цьому рівні включають статті з газет і журналів, інструкції, довідкові матеріали, резюме, а також брошури, офіційні документи і наукові тексти⁷¹.

⁶⁹ Там само. С. 41 – 45.

⁷⁰ Там само. С. 59 – 61.

⁷¹ Там само. С. 61 – 63.

Що стосується **письма на рівні B2**, студент може створювати тексти різного типу з розгорнутою структурою, такі як есе, листи тощо. Також важливе вміння писати тексти для професійних і соціальних цілей, наприклад, звіти, резюме та заявки. Студент використовує граматично правильні й стилістично доречні мовні конструкції для чіткого й логічного викладення думок та аргументації своєї точки зору. Типи текстів включають офіційні та неофіційні листи, есе, творчі завдання, короткі доповіді, резюме, професійні звіти та запрошення⁷².

Говоріння на рівні B2 передбачає здатність вести дискусії, аргументувати свої думки, висловлювати ідеї та пояснювати свою точку зору. Студент може вільно взаємодіяти в різноманітних комунікативних ситуаціях, таких як робочі наради, публічні виступи, а також спонтанно і правильно реагувати на складні мовленнєві ситуації. Використовуються широкий словниковий запас, включно з абстрактною та термінологічною лексикою. Типи текстів включають презентації, виступи перед аудиторією, опис подій, ситуацій, особистого досвіду, а також дискусії та діалоги в побутових і професійних контекстах⁷³.

На рівні C1 (рівень вільного володіння першого ступеня) слухання вимагає здатності розуміти довгі та складні висловлювання, лекції, презентації, навіть якщо структура повідомлення є складною чи не зовсім чіткою. Студент має бути здатен вловлювати підтекст, емоційні відтінки, гумор і непрямі висловлювання. Він може аналізувати як головні, так і другорядні ідеї у висловлюваннях на складні теми, а також розуміти розмови на різних швидкостях, навіть у шумних умовах. Типи текстів на цьому рівні включають академічні лекції, політичні чи соціальні дебати, радіо- та телепередачі, художні та документальні фільми, інтерв'ю, дискусії, виступи на конференціях⁷⁴.

Читання на рівні C1 вимагає здатності читати та аналізувати великі тексти різної стилістики, такі як наукові, художні та технічні. Студент має розуміти підтекст, стилістичні нюанси та культурні особливості тексту, виявляти

⁷² Там само. С. 63 – 64.

⁷³ Там само. С. 64 – 66.

⁷⁴ Там само. С. 82 – 84.

аргументацію, розпізнавати логічну структуру тексту. Він читає з високою швидкістю, адаптуючи темп до типу тексту та мети читання. Типи текстів включають наукові статті, спеціалізовані журнали, художні твори, публіцистику, офіційні документи, довідкові матеріали⁷⁵.

Письмо на рівні C1 вимагає створення розгорнутих та складних текстів з чіткою структурою, адаптуючи стиль до ситуації. Студент використовує широкий спектр граматичних конструкцій і лексичних засобів для формулювання точних і переконливих аргументів. Він здатен писати аналітичні та узагальнюючі тексти, такі як звіти, огляди, рецензії, а також створювати тексти для професійних і академічних цілей, наприклад, доповіді, статті, офіційні звернення. Типи текстів включають аналітичні звіти, офіційні листи, наукові статті, рецензії, есе, творчі роботи, резюме⁷⁶.

Говоріння на рівні C1 передбачає вільне висловлення думок на будь-які теми, включно з абстрактними, професійними чи культурними. Студент здатен аргументувати, переконувати та підтримувати розмову навіть у складних ситуаціях, використовуючи широкий спектр мовних засобів, включаючи фразеологізми, ідіоми та спеціалізовану лексику. Він може спонтанно реагувати, виявляючи гнучкість і точність у виборі слів. Типи текстів включають презентації, публічні виступи, дискусії, переговори, професійні наради, а також опис складних ситуацій та абстрактних ідей⁷⁷.

Рівні B1, B2 та C1 відрізняються за складністю виконуваних завдань та вимогами до мовних навичок, що виражається в різних аспектах мовлення. На рівні B1 здатність до слухання, читання, письма та говоріння обмежена стандартними побутовими ситуаціями, де фокус зосереджений на розумінні основних ідей у простих текстах і висловлюваннях. Наприклад, слухач може розпізнати основний зміст повільних і чітких висловлювань, а читач розуміє тексти, які містять знайомі слова. Водночас на рівні B2 вже виникає здатність до

⁷⁵ Там само. С. 84 – 86.

⁷⁶ Там само. С. 86 – 88.

⁷⁷ Там само. С. 88 – 90.

аналізу складних текстів на абстрактні або професійні теми, включаючи здатність розуміти тонкощі значення, такі як гумор або підтексти. Мовлення стає більш гнучким, учень може аргументувати свої думки та брати участь у дискусіях. На рівні C1 здібності до обробки текстів та інформації значно розширюються, це насамперед, здатність розуміти складні лекції, політичні дебати або інтерв'ю навіть за умови складної чи нечіткої структури повідомлень. Також вищий рівень включає вміння створювати складні тексти, які вимагають точного формулювання думок, використання різноманітних мовних конструкцій і лексики для аргументації, а також вести дискусії на абстрактні та професійні теми. Таким чином, відмінності між цими рівнями полягають у зростаючій складності матеріалу, потребі в більш детальному аналізі інформації, здатності до абстрактного мислення та гнучкості мовних стратегій.

Спираючись на аналіз єдиних державних вимог до рівнів володіння українською мовою як іноземною для рівнів B1, B2 та C1, можна зробити наступні висновки для створення навчальних текстів, які відповідають вимогам цих рівнів. Для рівня B1 тексти повинні спрямовуватись на розвиток розуміння основного змісту чітких висловлювань на знайомі теми. На цьому етапі особлива увага має бути приділена простим монологічним текстам, коротким діалогам, а також оголошенням і повідомленням на побутові теми. Тексти мають містити знайомі лексичні одиниці, базові граматичні структури та чітко сформульовані ідеї, що дозволяють учням активно працювати з мовою в простих побутових ситуаціях. Навчальні тексти рівня B2 повинні бути більш складними і вміщувати аргументацію, розуміння різних точок зору й аналіз інформації. Учням цього рівня важливо працювати з матеріалами, що охоплюють складніші теми, такі як професійні або абстрактні явища. Тексти повинні включати різноманітні стратегії читання і дозволяти учням розвивати здатність до критичного мислення, адже вони вже мають базу для роботи з більш складними мовними конструкціями і лексикою. На рівні C1, що є рівнем вільного володіння мовою, навчальні тексти мають бути глибшими і більш багатосаровими, наприклад, складні лекції, наукові статті, дебати та інші матеріали, які допомагають учням аналізувати як

основні, так і другорядні ідеї на складні теми. Навчальні тексти для цього рівня повинні включати професійну термінологію, абстрактні ідеї та складні аргументації, що дозволяє учням розвивати гнучкість у використанні мови та досягати високого рівня мовної компетенції.

Таким чином, при створенні різних типів навчальних текстів, зокрема текстів-описів, текстів-розповідей, текстів-пояснень та текстів-інструкцій, слід враховувати специфіку кожного рівня володіння мовою, потреби цільової аудиторії, а також комунікативні та когнітивні завдання, які постають перед іноземними студентами у процесі вивчення мови, сприяючи поступовому розвитку мовних навичок, відповідно до вимог рівнів B1, B2 і C1.

На основі аналізу єдиних державних вимог до володіння українською мовою як іноземною, **виокремлено власні критерії для створення текстів для рівнів B1, B2, C1**, що враховують особливості кожного рівня і базуються на лексико-граматичних характеристиках, комунікативних потребах і дидактичних принципах, закладених у стандарті, та спрямовані на забезпечення ефективності навчального процесу. Для ефективного створення текстів необхідно враховувати кілька ключових критеріїв. Перш за все, це **мовна відповідність**, яка передбачає ретельний добір лексичного та граматичного матеріалу відповідно до рівня володіння мовою студентів. Такий підхід забезпечує оптимальний баланс між зрозумілістю та складністю текстів. **Зрозумілість** текстів є не менш важливим критерієм. Матеріали мають бути доступними для сприйняття, але водночас включати елементи новизни, що стимулюватиме мовний розвиток студентів. У текстах також має бути виражена **комунікативна спрямованість**, орієнтована на формування практичних навичок читання, слухання, письма чи говоріння, адже мова повинна служити засобом досягнення реальних комунікативних цілей. **Актуальність тематики** текстів допомагає підтримувати інтерес студентів, сприяючи їхній мотивації. Теми повинні бути цікавими, культурно релевантними та відповідати реальним потребам тих, хто вивчає мову. Тип тексту також має відповідати цілям заняття це можуть бути описи, діалоги, есе, статті, рецензії чи інші форми залежно від конкретних завдань.

Особливості текстів диференціюються залежно від рівня. Для рівня B1 характерні матеріали побутової тематики, що зосереджуються на повсякденних ситуаціях. Лексика на цьому рівні є відносно простою, з базовим набором термінів та ідіом, а граматики охоплює основні часи дієслів, прості умовні конструкції й непряму мову. Обсяг текстів становить *150–250 слів*, а типовими формами є листи, діалоги, описи місць чи подій. На рівні B2 тексти стають складнішими, охоплюючи соціальні, культурні чи професійні теми, які сприяють розвитку критичного мислення. Лексика включає елементи спеціалізованих термінів і фразових дієслів, тоді як граматики передбачає ускладнені синтаксичні конструкції, наприклад, дієприслівникові звороти, складнопідрядні речення з кількома підрядними частинами, конструкції з інфінітивними зворотами, вставними словами чи фразами, а також пасивні конструкції. Обсяг текстів зростає до *250–400 слів*, а формами стають есе, рецензії, огляди чи статті. Для рівня C1 тексти орієнтовані на абстрактні чи спеціалізовані теми й можуть містити уривки з художніх або наукових творів. Лексика на цьому рівні включає розширену термінологію, стилістичне різноманіття, образну мову та ідіоми, тоді як граматики досягає максимальної складності з гнучким використанням усіх граматичних категорій. Обсяг текстів становить *400–600 слів*, а типовими формами є аналітичні статті, літературні рецензії, політичні коментарі чи уривки з творів.

Таким чином, визначені критерії створення навчальних текстів для рівнів B1, B2 та C1 забезпечують адаптацію матеріалів до потреб студентів, сприяючи їхньому успішному оволодінню мовою. Вони враховують специфіку кожного рівня, зокрема лексичні, граматичні та стилістичні особливості, які спрямовані на розвиток мовних компетенцій, підвищення комунікативної ефективності та стимулювання навчальної мотивації. Відповідно, дотримання цих критеріїв є ключовим для створення якісного навчального тексту, що відповідає сучасним освітнім стандартам і забезпечує глибоке засвоєння мови.

1.3. Лінгводидактичні принципи до навчальних текстів для інокомунікантів

Тексти є ключовим інструментом у процесі вивчення мови, забезпечуючи не лише розвиток комунікативних навичок, але й формуючи уявлення про мовне середовище, культурні й соціальні особливості. Для створення ефективних навчальних текстів важливо дотримуватися чітких лінгводидактичних вимог. Мовна підготовка іноземних учнів ґрунтується на загальнодидактичних принципах, таких як гуманізм, людиноцентризм, єдність навчання і особистісного розвитку, науковість, наочність, системність і послідовність⁷⁸.

Важливими є також принципи усвідомленості й доступності, що забезпечують зрозумілість матеріалу для учнів, наступності й перспективності, які гарантують поступовий розвиток мовних навичок, а також зв'язок теорії з практикою, що реалізується через текстові вправи, що стимулюють практичне застосування мовних знань. Принципи диференціації та індивідуалізації дозволяють адаптувати тексти під різні рівні мовної підготовки, забезпечуючи відповідність текстів потребам учнів⁷⁹.

І. Дирда зазначає, що обов'язковою вимогою для реалізації завдань мовної освіти іноземців є дотримання лінгводидактичних *принципів комунікативності*, які вимагають врахування комунікативних потреб учнів при створенні навчальних текстів. Важливими є також *принципи взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності*, що вимагає інтеграції різних мовних навичок через тексти, етапності та концентричності в поданні мовного матеріалу, що передбачає поступовий розвиток складності текстів. Комплексна та ситуативно-тематична організація текстів, функціональний відбір мовного матеріалу та контрастивний підхід, що враховує рідну мову учня, допомагають зробити навчання більш ефективним та адаптованим до реальних умов комунікації.

⁷⁸ Дирда І. Принципи навчання української мови як іноземної: теоретичні проблеми. Педагогіка вищої та середньої школи. 2015. Вип. 46. С. 147.

⁷⁹ Там само.

Принцип науковості вимагає насичення мовних знань достовірними фактами⁸⁰. У контексті текстотворення це означає, що навчальні матеріали повинні містити не лише правильну мовну інформацію, а й адекватно відображати культурні та соціальні реалії, оскільки лінгвокраїнознавчі матеріали допомагають студентам засвоювати безеквівалентну лексику, фразеологічні одиниці та інші мовні явища, що відображають норми, цінності й світосприйняття народу. Підбір навчального матеріалу повинен відповідати сучасному рівню наукового знання та сприяти формуванню у студентів правильних уявлень про методи наукового пізнання.

При створенні навчальних наукових текстів для інокомунікантів важливо враховувати *принцип мовленнєвої насиченості*. У таких текстах свідомо використовуються лексичні та логічні повтори, що зумовлено необхідністю забезпечити демонстраційну функцію навчального матеріалу. Це допомагає ілюструвати вживання певних лексико-граматичних конструкцій, а також сприяє запам'ятовуванню семантико-синтаксичних ознак вивчених структур для їх точного й автоматичного використання. Важливим аспектом є також координація з лексичним і граматичним матеріалом практичного курсу української мови, що забезпечує послідовність і узгодженість навчальних текстів⁸¹.

Принцип систематичності та послідовності надає процесу навчання логічної спрямованості. Згідно з цим принципом матеріал має бути поданий у певній послідовності, що відповідає специфіці мовних категорій та структурних зв'язків між ними⁸². Наприклад, вивчення лексики починається з окремого слова і пояснення його значення, після чого студенти знайомляться з групами слів, визначають їхнє походження та функціонування. Така систематична подача матеріалу дозволяє забезпечити зрозуміле та поступове засвоєння мовного матеріалу, що сприяє формуванню міцних мовних навичок. *Принцип свідомості* передбачає, що студенти повинні розуміти одиниці мовлення, які складають зміст

⁸⁰ Там само.

⁸¹ Швець Г. Модельовані тексти в навчанні української мови як іноземної. Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні: матеріали IV Міжнародної науково-методичної конференції. Тернопіль. ТНТУ імені Івана Пулюя, 2018. С. 72.

⁸² Дирда І. Принципи навчання української мови як іноземної: теоретичні проблеми. Педагогіка вищої та середньої школи. 2015. Вип. 46. С. 148.

іншомовного висловлювання, а також знати способи їх використання при побудові власних висловлювань⁸³. Це означає, що навчання має включати активне осмислення мовних одиниць та їхнього функціонування в мовленнєвому процесі. Завдяки цьому принципу, навчальний процес стає більш ефективним, оскільки студенти не лише запам'ятовують мовний матеріал, а й усвідомлюють його значення та можливості використання в різних контекстах. *Принцип зв'язку теорії з практикою* визначає необхідність поєднання теоретичних знань і практичних навичок під час вивчення іноземної мови⁸⁴. Згідно з цим принципом культурологічна лексика має відповідати потребам студентів і відображати реалії їхнього життя. Мовні одиниці, що вивчаються, повинні бути тісно пов'язані з життєвим досвідом студентів, доповнюватися інформацією про країну, її спосіб життя, матеріальні та духовні цінності, а також національний характер. Такий підхід сприяє тому, щоб навчальний матеріал був не лише корисним з точки зору мовних навичок, а й змістовно актуальним та зрозумілим для студентів, що дозволяє краще інтегрувати знання в реальні життєві ситуації.

Концентричний принцип розподілу матеріалу є одним із основних у навчанні іноземної мови. Він передбачає використання кількох замкнутих циклів для подачі навчального матеріалу, що називаються концентраціями. Кожен концентр є комунікативним цілим, що дозволяє студентам після першого циклу вже мати можливість спілкуватися, ставити питання, читати тексти певних типів. У кожному концентрі студенти отримують достатній матеріал для побудови мовлення в конкретній сфері спілкування. Разом із ситуативно-тематичним підходом до навчального матеріалу, концентричний принцип дозволяє ефективно повторювати граматичні явища, що сприяє кращому засвоєнню мовного матеріалу. Послідовність подачі навчального та мовного матеріалу гарантує перехід від простого до складного, від засвоєного до нового, що забезпечує поступовий розвиток мовних умінь та навичок студентів⁸⁵. При використанні

⁸³ Там само.

⁸⁴ Там само.

⁸⁵ Там само. С. 149.

принципу врахування рідної мови студентів виникає стійка «картина світу», яка може суттєво відрізнятись від тієї, якою володіють носії мови. Це ускладнюється тим, що категорії нерідної мови часто інтерпретуються через призму рідної, і студенти, ознайомлюючись із поняттями чужої мови, підсвідомо співвідносять їх із тими, що є в їхній рідній мові⁸⁶. Це може призвести до того, що системи понять у різних мовах не збігаються, що, у свою чергу, ускладнює мислення нерідною мовою. Навіть студенти, які володіють другою мовою на високому рівні, часто мислять через рідну мову, і не здатні повністю відмовитись від неї при спілкуванні іноземною мовою.

У дослідженні І. Дирди зазначено, що реалізація цього принципу передбачає використання методів, які полегшують перенесення мовленнєвих навичок з рідної мови на іноземну, враховуючи схожість мовних явищ, та запобігають інтерференції за наявності розбіжностей між явищами в обох мовах. Якщо явища в обох мовах схожі, студенти можуть переносити навички конструкції речень і словотворення з рідної мови до іноземної, що сприяє кращому оволодінню мовою⁸⁷.

Підсумовуючи всі згадані лінгводидактичні принципи в контексті текстотворення для інокомунікантів, можна зазначити, що ефективне створення навчальних текстів потребує комплексного підходу, який включає органічне поєднання теорії і практики, врахування культурно-мовних особливостей студентів та поступове, концентричне засвоєння матеріалу. Принципи комунікативності, науковості, послідовності та взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності є основою для створення текстів, які забезпечують лексичну та граматичну правильність і формують у студентів уміння використовувати мову в реальних комунікативних ситуаціях.

⁸⁶ Там само. С. 150.

⁸⁷ Там само.

1.4. Мовна особистість та її роль у створенні навчальних текстів

Мовна особистість є ключовою категорією в сучасній лінгвістиці, що дозволяє досліджувати взаємозв'язок між мовними здібностями, когнітивними особливостями, соціокультурним досвідом людини та її здатністю створювати й сприймати тексти. У контексті текстотворення, зокрема навчальних текстів, мовна особистість виступає як носій мовної компетенції, культурних цінностей та комунікативних стратегій, які забезпечують ефективність передачі знань і формування нових смислів. Термін *особистість* описує соціальну природу людини, що пов'язана з освоєнням різних видів досвіду, як виробничого, так і духовного, в межах суспільства. Вона проявляється та розвивається через усвідомлену діяльність і взаємодію з іншими. Особистість поєднує загальні для всіх риси, значущі для суспільства, з індивідуальними, унікальними характеристиками. У психології особистість розглядається як сукупність психічних якостей, що формується під впливом участі людини в соціальних, культурних і історичних процесах. Вивчення цієї категорії також включає аналіз емоційних рис та волі, а не лише інтелектуальних здібностей⁸⁸.

Особистість реалізує себе через мову, яка слугує ключовим засобом самовираження та комунікації. У процесі текстотворення мова стає інструментом відображення індивідуальних думок, цінностей та емоцій, створюючи унікальне мовне полотно, що відображає авторську ідентичність. Усвідомлене ставлення до мови, розуміння її ролі у формуванні змісту текстів і виборі стилістичних засобів є визначальними у процесі створення якісного навчального тексту. Формування мовної особистості автора забезпечує здатність створювати тексти, які відповідають комунікативним потребам, культурним традиціям і прагматичним завданням⁸⁹.

⁸⁸ Застровська С., Застровський О. Загальне поняття мовної особистості. Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Луцьк. 2011. № 6. Філологічні науки. Мовознавство, Ч. 1. С. 160.

⁸⁹ Гридчук О. Мовна особистість як актуальний об'єкт дослідження в сучасній лінгводидактиці. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (42), Issue: 87, 24. 2016. P. 24. URL: www.seanewdim.com (дата звернення: 28.12.2024)

У сучасній лінгвістиці сформувався новий науковий напрямок – лінгвоперсонологія, що зосереджується на дослідженні мовної особистості як складного багаторівневого явища. Значний внесок у розвиток цього напрямку зробили українські дослідники: Ф. Бацевич, А. Загнітко, Т. Космеда, О. Сахарова та ін. Їхні праці спрямовані на теоретичне обґрунтування поняття *мовної особистості* та аналіз мовлення видатних постатей української літератури й культури⁹⁰.

Сучасна лінгводидактика зробила значний внесок у розуміння та розробку структури і змісту мовної особистості, яка розглядається як складний і багатогранний комплекс мовних здібностей, навичок та готовності до виконання різноманітних мовленнєвих дій різного рівня складності. Ці дії класифікуються з одного боку за видами мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, письмо і читання, а з іншого – за мовними рівнями, такими як фонетика, граматики та лексика. У цьому контексті мовна особистість – це *homo loquens* в загальному розумінні, а здатність користуватися мовою є родовою властивістю людини, як виду *homo sapiens*⁹¹.

Мовна свідомість відіграє ключову роль у формуванні *мовної особистості*, адже саме вона забезпечує усвідомлення людиною значення мови у власному житті, її функцій у спілкуванні та творчій діяльності. Так, О. Гриджук аналізує, що носієм мовної свідомості є мовна особистість, яку визначають як індивіда, що існує в мовному просторі через спілкування, мовні стереотипи поведінки, значення мовних одиниць і смисли текстів⁹².

У мовленнєвій організації людини науковець виділяє п'ять основних аспектів: мовну здатність, комунікативну потребу, комунікативну компетенцію, мовну свідомість і мовну поведінку, які тісно взаємопов'язані та взаємозалежні.

⁹⁰ Папіш В. Мовна особистість та вишукана мовна особистість як ключові поняття теорії лінгвоперсонології. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». Науковий журнал. Острог. Вид-во НаУОА, 2022. Вип. 13(81). С. 306.

⁹¹ Застровська С., Застровський О. Загальне поняття мовної особистості. Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Луцьк. 2011. № 6. Філологічні науки. Мовознавство, Ч. 1. С. 161.

⁹² Гриджук О. Мовна особистість як актуальний об'єкт дослідження в сучасній лінгводидактиці. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV* (42), Issue: 87, 24. 2016. P. 24. URL: www.seanewdim.com (дата звернення: 28.12.2024)

Мовна свідомість не тільки визначає мовленнєву поведінку людини, але й об'єктивується у мовленнєвій діяльності, тобто у створенні та сприйнятті текстів. Водночас мовленнєва діяльність обумовлена соціальними, психологічними і фізіологічними характеристиками особистості. Мовленнєва діяльність і мовленнєва організація людини перебувають у постійному взаємозв'язку, хоча їх можна розглядати як явище та сутність, що іноді протиставляються⁹³.

О. Новицька у посібнику «Основи теорії мовної комунікації» визначає *мовну особистість* як сукупність здібностей і характеристик людини, що забезпечують створення й розуміння текстів, які різняться за рівнем мовної складності, точністю відображення дійсності та цільовою спрямованістю. *Вербально-семантичний рівень* охоплює лексикон – сукупність слів і словосполучень, які людина використовує у своєму спілкуванні. *Лінгвокогнітивний рівень* пов'язаний із пізнавальною діяльністю та інтелектуальною сферою, що проявляється через унікальні мовні формули й звороти, характерні для конкретної особистості. *Мотиваційний рівень* відображає цілі, мотиви, інтереси й наміри комунікації, які визначають, як і навіщо людина використовує мову. Завдяки такій трирівневій моделі мовна особистість розглядається з погляду її мовних, когнітивних і прагматичних характеристик. Особливо важливим є *прагматичний рівень*, який демонструє комунікативні здібності індивіда, що проявляються в різних формах мовленнєвої діяльності. Зокрема, дослідження показують, що близько 80% часу людина витрачає на комунікацію, з яких 45% припадає на аудіювання, 30% – на говоріння, 16% – на читання та 9% – на письмо⁹⁴.

Прагматичний рівень мовної особистості, що відображає комунікативні здібності, є ключовим для текстотворення. Оскільки людина витрачає більшу частину свого часу на різні форми мовленнєвої діяльності, тому під час створення текстів необхідно враховувати специфіку кожної з цих форм (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Тексти мають бути адаптовані до

⁹³ Там само.

⁹⁴ Новицька О. Основи теорії мовної комунікації : навч. посібник. Маріуполь. МДУ, 2018. С. 19–20. URL: <http://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/2756> (дата звернення 29.12.2024)

потреб аудиторії, забезпечуючи зрозумілу передачу інформації, зручність сприйняття, а також відповідність меті й завданням комунікації. Таким чином, успішне текстотворення спирається на аналіз прагматичних характеристик і домінуючих форм мовленнєвої діяльності в конкретному контексті.

Мовна особистість взаємодіє з мовним колективом, при цьому перша категорія зазвичай піддається активному впливу останньої. Однак слід враховувати й зворотний вплив, адже мовна особистість з її потенціалом здатна впливати на мовну ситуацію колективу. Проте лінгвоперсона не може самостійно, без підтримки інших особистостей, змінити мовну атмосферу в колективі, хоча її вплив може варіюватися, модифікувати та трансформувати мовний портрет спільноти. Мовні пріоритети та цінності можуть формувати не лише колектив, а й народні або національні мовні тенденції, що підтверджують приклади великих діячів культури, таких як Іван Франко та Леся Українка. З історичного погляду, феномен мовної особистості розглядався ще в античності, а з середньовіччя людина трактувалась через призму божественної сутності, що пізніше змінювалось на концепцію громадянина в новоєвропейській філософії. Сучасні наукові підходи до вивчення особистості включають різноманітні теорії: персоналізм, екзистенціалізм, психоаналіз та інші напрямки, що допомагають краще зрозуміти роль особистості в мовному середовищі⁹⁵.

О. Сахарова зазначає, що сучасна наукова думка пропонує багатий спектр підходів до вивчення особистості, включаючи персоналізм, екзистенціалізм, біхевіоризм, гештальттерапію, психоаналіз, когнітивну теорію особистості, соціально-когнітивну теорію, феноменологічний підхід, індивідуальну психологію, культурно-історичну теорію тощо. Кожен із цих напрямів розглядає особистість як багатовимірний феномен, що проявляється у взаємодії когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів⁹⁶.

⁹⁵ Папіш В. Мовна особистість та вишукана мовна особистість як ключові поняття теорії лінгвоперсонології. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія Філологія. Науковий журнал. Острог. Вид-во НаУОА, 2022. Вип. 13(81). С. 307.

⁹⁶ Сахарова О. Персонажі сучасної української драматургії: лінгвістичні аспекти. Київ. Видавничий дім Дмитра Бураго, 2019. С. 31.

У контексті текстотворення, зокрема створення навчальних текстів, врахування багатогранного підходу до вивчення мовної особистості дозволяє ефективніше адаптувати матеріали до потреб і можливостей адресатів. Врахування когнітивних і психологічних особливостей читачів сприяє побудові текстів, які є зрозумілими, логічними та відповідають їхньому культурному середовищу. Наприклад, культурно-історична теорія акцентує увагу на адаптації текстів відповідно до соціокультурних контекстів, а когнітивний підхід орієнтує на структурну чіткість і доступність інформації. Різноманіття підходів, про які говорить О. Сахарова, допомагає не лише досліджувати особистість у мовленнєвій діяльності, а й формувати наукові засади створення навчальних текстів⁹⁷. Такий підхід забезпечує відповідність текстів комунікативним, когнітивним і соціокультурним потребам адресатів, що робить їх більш ефективними у навчальному процесі.

Українські науковці пропонують різні трактування феномену *мовної особистості*, які дозволяють розкрити її багатогранність та ключову роль у створенні текстів, зокрема навчальних. У «Короткому тлумачному словнику лінгвістичних термінів»⁹⁸ мовна особистість визначається як поєднання мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження та автоматичної реалізації різнобічної мовної діяльності. Особливий акцент робиться на її свідомому ставленні до мовної практики, що формується під впливом суспільно-соціального та культурного середовища.

У праці О. Гриджук «Мовна особистість як актуальний об'єкт дослідження в сучасній лінгводидактиці»⁹⁹ систематизовано результати досліджень провідних науковців у цій галузі, якими ми послуговуємось у власному дослідженні для формування концептуальної бази та узагальнення наукових підходів. Наприклад, Ф. Бацевич наголошує, що *мовна особистість* здатна створювати й сприймати

⁹⁷ Там само. С. 38.

⁹⁸ Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. За ред. С. Я. Єрмоленко. К. Либідь, 2001. С. 93.

⁹⁹ Гриджук О. Мовна особистість як актуальний об'єкт дослідження в сучасній лінгводидактиці. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (42), Issue: 87, 24.* 2016. Р. 24-27. URL: www.seanewdim.com (дата звернення: 28.12.2024)

тексти, які відзначаються високою структурно-мовною складністю та точністю відображення дійсності¹⁰⁰. І. Гудз'юк підкреслює, що *мовна особистість* проявляється саме через створені нею тексти, які не лише демонструють рівень володіння мовними засобами, але й розкривають мотиви, цілі та установки автора¹⁰¹. Л. Струганець вважає, що *мовна особистість* користується мовою як органічним засобом самотворення і самовираження, а також соціалізації у суспільстві. Це визначення доповнює концепцію М. Пентиліук, яка трактує *мовну особистість* як людину, що дбає про якість свого мовлення та проявляє високий рівень культури спілкування¹⁰². На думку Л. Мацько, *мовна особистість* відображає національну мовну картину світу та поєднує знання, уміння і навички, що впливають на якість текстів¹⁰³.

Таким чином, *мовна особистість* виступає значущим елементом у створенні текстів, які не тільки передають знання, а ще й формують комунікативні навички, спрямовані на ефективну взаємодію. Аналіз понять мовної та мовленнєвої особистості показує, що їхні ключові риси, такі як: свідоме володіння мовою, творчий потенціал, комунікативна ефективність і орієнтація на культурні цінності, мають бути основою при створенні якісних навчальних текстів.

Висновки до Розділу 1

Комплексне дослідження методологічних засад створення навчальних текстів для інокомунікантів, представлене в першому розділі, дозволяє окреслити теоретичну рамку текстотворення в дидактичному контексті й поглиблено осмислити функціональну природу тексту як об'єкта міждисциплінарного аналізу. Текст постає як когнітивно-прагматична, структурно організована і комунікативно вмотивована одиниця, що синтезує у собі мовну, культурну, ментальну й соціальну реальність. Його багатовимірність вимагає розгляду з позицій сучасного текстознавства, когнітивної лінгвістики, лінгводидактики,

¹⁰⁰ Там само.

¹⁰¹ Там само.

¹⁰² Там само.

¹⁰³ Там само.

прагматики та соціолінгвістики, що уможлиблює створення навчального матеріалу, максимально адаптованого до потреб адресата.

Аналіз розвитку поняття тексту в лінгвістичній традиції засвідчив поступовий перехід від формально-синтаксичних моделей до когнітивно-комунікативних, у межах яких текст інтерпретується як вияв мовленнєвої діяльності, опосередкований свідомістю мовної особистості. Це дозволяє розглядати текст не як статичну структуру, а як динамічну мовну подію, що передбачає участь як автора, так і реципієнта у спільному смислотворенні. У цьому зв'язку особливої актуальності набуває чітке розмежування понять «текст» і «дискурс», що фіксує різні рівні мовної взаємодії та структурує підходи до аналізу текстових одиниць у навчальному середовищі.

Розгляд типів текстів – наукового, навчального й інформаційного – окреслює базові структурно-функціональні параметри, що мають бути враховані у процесі створення якісного дидактичного матеріалу. Науковий текст постає як інтелектуально організоване повідомлення з домінантою на раціональність, логіку та жанрову нормативність. Його конструкція вимагає не лише об'єктивності та термінологічної точності, але й уважності до когнітивних механізмів читача, здатності провокувати інтелектуальну взаємодію. Навчальний текст, у свою чергу, репрезентує багатофункціональну одиницю, що виконує освітню, розвивальну, виховну та комунікативну функції, водночас слугуючи платформою для формування комунікативної компетенції учня, його мовного мислення й інтерактивної залученості до навчального процесу. Інформаційний текст розглядається як базова форма впорядкування та структуризації знань, орієнтована на чіткість, зрозумілість і прагматичну адекватність подання матеріалу. Його особливість – це здатність забезпечити когнітивну орієнтацію студента в предметному полі мови, що вивчається, без перевантаження надмірними деталями.

Особливо важливою є розробка чітких вимог і критеріїв до навчальних текстів, які ґрунтуються на принципах доступності, релевантності, мовної адекватності, лексичної й граматичної організованості та функціональності.

Врахування мовного рівня учня (B1–C1), специфіки його культурного бекграунду й комунікативних завдань уможлиблює створення текстів, що відповідають Європейським стандартам і сприяють формуванню навичок мовленнєвої автономії. Таким чином, критерії текстотворення мають бути не формальними, а динамічними, здатними до адаптації в умовах змінного освітнього середовища.

Окрему вагу в структурі розділу має осмислення лінгводидактичних принципів, що забезпечують ефективність навчального тексту: принципи науковості, системності, доступності, свідомості, наступності, практичності, міжкультурної релевантності, диференціації та індивідуалізації. Вони гарантують послідовне й органічне формування мовних умінь та навичок на основі когнітивного розвитку.

Нарешті, введення до наукового дискурсу категорії мовної особистості як ключового суб'єкта текстотворення дозволяє переосмислити не лише сам процес створення текстів, але й концепт навчання загалом. Мовна особистість викладача формує зміст, стиль, інтенцію тексту, тоді як мовна особистість студента його інтерпретує, переосмислює й включає у власну систему знань. Таким чином, навчальний текст – це точка перетину когнітивних і комунікативних просторів двох особистостей, кожна з яких впливає на форму тексту. У цьому сенсі текст стає не лише носієм знань, а діалогічним середовищем навчального досвіду.

Отже, перший розділ концептуалізує навчальний текст як складний феномен, що поєднує лінгвістичну структуру, когнітивний зміст, дидактичну функціональність і культурну релевантність. Його створення є актом високої наукової та педагогічної відповідальності, що вимагає інтеграції міждисциплінарних знань, глибокого розуміння потреб адресата й орієнтації на ефективну мовну соціалізацію інокомуніканта. Таким чином, навчальний текст виступає не лише як інструмент передачі знань, але як засіб формування нової мовної реальності, у якій відбувається становлення індивіда як повноцінного учасника іншомовної комунікації.

Розділ 2. Реконструкція концепту *КОХАННЯ* у текстах Івана Франка та Лесі Українки

2.1. Представлення концепту *КОХАННЯ* в українських лексикографічних працях другої половини XIX ст. – першої половини XX ст.

Аналіз українських лексикографічних праць другої половини XIX та першої половини XX ст. є важливим для розуміння тогочасного культурного контексту. Дослідження лексикографічних джерел дозволяє виявити, як поняття «кохання» відображалось у словниках і як воно співвідносилось з використанням у літературних творах.

Одним із лексикографічних джерел є чотиритомний «Словар російсько-український» (1893–1898), виданий у Львові за редакцією М. Уманця та А. Спілки. Хоча словник не містить безпосередньо лексеми на позначення *кохання*, там можна знайти слово *любезный*, («любимий, милий, коханий» та «ввічливий, гречний»¹⁰⁴. Це може свідчити про те, що у тогочасній мовній практиці поняття *кохання* було тісно пов'язане з ввічливістю та прихильністю.

Важливим джерелом є також чотиритомний «Словарь української мови», виданий за редакцією Бориса Грінченка у 1907–1909 роках. Матеріали для цього словника збиралися протягом кількох десятиліть великою групою людей. У словнику подано лексему *кохання* з трьома значеннями: *любовна пристрасть; коханий предмет або особа; виховання, плекання, вирощування дітей, тварин, рослин*. Також у словниковій статті зафіксовано зменшено-пестливу лексему *коханнячко*. Крім того, у словнику фіксуються похідні слова, такі як *коханець, коханий, коханка, коханок, коханочка, коханочок, кохастий*, а також дієслова *кохати* та *кохатися*¹⁰⁵. Це вказує на широке використання слова «кохання» в різних контекстах і формах. Інші джерела також розширюють уявлення про використання цього поняття, наприклад «Словарь малороссийских идиомовъ»

¹⁰⁴ Словарь російсько-український : [у 4 т.] зібрали і впоряд.: М. Уманець, А. Спілка. Львів. З друк. Наук. Т-ва ім. Шевченка, 1893-1898. Словник російсько-український. С. 84.

¹⁰⁵ Словарь української мови. Упор. з дод. влас. матеріалу Б. Грінченко: в 4-х т. К.: Вид-во Академії наук Української РСР, 1958. Том 2, С. 294.

(1861) М. Закревського подає таке визначення: «*коханья, П. Kochanie, любви достойное, любовь*» – визначається як любов, достойна захоплення, а також як любовна пристрасть¹⁰⁶. І. Верхратський у своїй праці «Знадоби до словаря южнорусского» (1877) подає лексему *любас* у значенні «*beschäler (жеребець); charmant (чарівний)*». Наприклад, Іван Франко використовує лексему «любас» у творі «Основи суспільности»: «*несла каву своему давньому любасові*»¹⁰⁷. У «Словниці української мови» (1873) Ф. Піскунова подається лексема «любощі» у значенні «*чувство любовной страсти*». Іван Франко використовує цю лексему у своєму творчому доробку: «...пора наших любощів минула і ніяка сила не верне її»¹⁰⁸, «...розвіяти тої пишної картини щастя та любощів, яку снувала його палаюча уява»¹⁰⁹. Також «любощі» використовує Леся Українка: «Самі ж вони були пак молоді, то знають, що то любощі»¹¹⁰.

Аналіз українських лексикографічних джерел другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст. засвідчив, що лексеми *любов* і *кохання* мають широку семантичну палітру й відображають не лише індивідуально-особистісне почуття, а й соціокультурні виміри тогочасного суспільства. У словниках вони подаються як багатозначні одиниці, що охоплюють емоційно-психологічні, етичні та навіть побутові аспекти людського життя. Така багатошаровість свідчить про особливе місце цих понять у національній мовній картині світу. Зазначені спостереження дають підстави перейти до розгляду лінгвосемантичного розвитку лексем *любов* та *кохання* в українській мові, що дозволить простежити еволюцію значень цих слів і їхню роль у формуванні концептуальних структур, відображених у художніх та лексикографічних джерелах.

¹⁰⁶ Закревський М. Старосветский бандуриста. В Унив. тип., 1860-1861. Кн. 3: Словарь малороссийских идиомов . 1861. С. 372.

¹⁰⁷ Франко І. Я. «Основи суспільности». Зібрання творів у 50-и томах. Київ: Наукова думка, 1979. (19). С. 172.

¹⁰⁸ Франко І. «Перехресні стежки». Зібрання творів в 20ти томах. Том 7. С. 413.

¹⁰⁹ Франко І. «Не спитавши броду». Зібрання творів : у 50 т. К.: Наукова думка, 1978. Т. 18. С. 401.

¹¹⁰ Франко І. «Не спитавши броду». Зібрання творів : у 50 т. К.: Наукова думка, 1978. Т. 18. С. 401.

2.1.1. Лінгвосемантичний розвиток лексеми «кохання» в українській мові

Для глибокого розуміння лексеми *кохання* необхідно звернутися до її етимології, яка дозволяє простежити походження слова та виявити його первісне значення. Також важливим є семантичний аналіз, який вивчає еволюцію значень слова в історичному контексті, розкриваючи культурно-історичну обумовленість його семантичних змін у різних дискурсах та епохах. Спочатку використовували лексему *любов*, яка з'явилася значно раніше за лексему *кохання*. У «Словнику староукраїнської мови XIV–XV ст.» лексема *кохання* відсутня, оскільки вона увійшла до вжитку лише після XVI ст. Це слово запозичене з польської мови, де *kochać* означає «любити». Корінь *koch-* також зустрічається в інших слов'янських мовах, зокрема чеській, білоруській та словацькій. У тому ж словнику слово *любов* має кілька значень: «ласка», «бажання», «злагода»¹¹¹. Під час формування основного лексичного фонду української мови з'являється похідне від *любов* – дієслово *любити*, яке означає «відчувати прив'язаність, отримувати задоволення від чогось; пестити, любуватися».

О. Гаплевська у своєму дослідженні «До етимології поняття любов» зазначає, що на відміну від «Словника староукраїнської мови XIV–XV ст.», у «Словнику української мови» Б. Грінченка поряд зі словом *любов* знаходимо і лексему *кохання*. Воно має три основні значення: «любовна пристрасть; коханий предмет або особа; виховання дітей, вирощування тварин чи рослин». Третє значення має особливий відтінок піклування, яке виникає через почуття любові до людини або певного об'єкта¹¹². Дослідниця вказує на спільнослов'янське походження слова *любов*, оскільки споріднені форми існують у багатьох слов'янських мовах: старослов'янській – «любь, любий, дорогой», верхньолужицькій *lubic* – «складати обітницю», литовській *liaupse* – «любов шана, хвалебна пісня», готській *lubains* – «надія». У давньоіндійській мові

¹¹¹ Словник староукраїнської мови XIV–XV ст.: В 3 т. К.: Наукова думка, 1977. Т. 1. С. 508.

¹¹² Гаплевська О. До етимології поняття любов. Гуманітарний часопис. 2006. №1. С. 76.

lubhyati означає «відчувати нездоланне бажання»¹¹³. О. Гаплевська підкреслює, що при вживанні слів, які позначають поняття *любові*, воно є цілісним високим почуттям, яке передається саме словом *любов*, тоді як *кохання* – це його прояв, чуттєва пристрасть.

Згідно з «Етимологічним словником української мови», слово *любити* походить від праслов'янського *ljubiti* («мати схильність; відчувати симпатію до когось; бажати»), пов'язаного з *ljubъ* («милий, приємний, коханий») ¹¹⁴. Ці слова, у свою чергу, беруть початок від індоєвропейського кореня *leubh* («любити, кохати, бажати»). Цей же корінь лежить в основі давньоіндійських *lbhyati* («жадає»), *lobh yati* («збуджує бажання») та латинського *libet* («мені подобається»). У цьому словнику також подано лексему *кохати* зі значеннями: «любити»; «плекати, вирощувати, виховувати»; «кохатися (у чомусь), любити (щось)». У білоруській мові слово *кахаць* означає «кохати», у польській – *kochac*, у церковнослов'янській – кохати.

У «Лексиконі словеноросському» П. Беринди (1627 р.) наведено ряд спільнокореневих лексем: *любве* (приязни), *любимо* (довлимо), *любите* (пытате ци любите.), *любите* (повелите: любѣть), *любимый* (другъ, коханокъ), *люблені* (приязни), *любовъ* (милость, дружество, приятельство)¹¹⁵. Аналіз цих значень показує, що *любов* у словнику трактується переважно як «прихильність, приязнь до когось, чогось» або «милість до когось». Лише одна лексема – *любимый* (другъ, коханокъ) – виявляє значення «кохання».

У словнику «Синоніма славеноросскаа» (2 пол. 17 ст.) наведено такі лексеми з відповідним коренем: *любов* (раченіє согласіє), *любов горячая* (рвеніє, раждеженіє, раченіє, рєвнованіє, рєвнообразіє), *люблю* (вождедѣваю), *люблю велми* (рєвную), *любимий* (жєлаємий), *любую* (блг/о/в/о/лю), *любячій доброє* (бл

¹¹³ Там само.

¹¹⁴ Етимологічний словник української мови: У 7-и т. Редкол.: О. Мельничук та ін. Київ. Наукова думка, 1982. Т. 3. С. 320.

¹¹⁵ Лексикон словеноросський Памви Беринди. Підг. тексту і вступ. ст. В. В. Німчука. К., Наукова думка, 1961. С. 60.

голюбець), *любячій бга* (бголюбєць)¹¹⁶. На відміну від «Лексикону словенороського», тут більша кількість лексем асоціюється з поняттям «кохання»: *любов горячая, люблю, люблю велми, любимий*, хоча сама *любов* трактується як «згода» (согласіє).

Таким чином, аналіз ранніх словників засвідчує, що провідною лексемою для позначення почуття була саме *любов*, яка мала широкий семантичний діапазон – від «прихильності» та «милості» до «згоди» й «волевиявлення». Водночас *кохання* на початкових етапах функціонувало обмежено, найчастіше у значеннях, пов'язаних із піклуванням, вихованням чи вирощуванням. Лише поступово воно почало набувати значення чуттєвої пристрасті, конкретизуючи те, що в широкому й абстрактному плані позначала *любов*. Така еволюція свідчить, що в українській мовній картині світу відбувалося розмежування сфер уживання: лексема *любов* позначала універсальне, піднесене почуття, що могло стосуватися як людини, так і світу загалом; *кохання* почало спеціалізуватися як означення інтимного, особистісного та емоційно-чуттєвого переживання.

2.1.2. Парадигматичні зв'язки слова «кохання» у текстах Івана Франка та Лесі Українки: синоніми, антоніми

При реконструкції концептів важливим є аналіз парадигматичних зв'язків слова, зокрема його синонімів та антонімів, адже саме вони відображають межі та глибину концепту. Синоніми дозволяють простежити смислові відтінки й виявити, у яких значеннях і контекстах реалізується концепт, тоді як антоніми окреслюють його опозиційні полюси, формуючи систему ціннісних координат у мовній картині світу. У такий спосіб дослідження синонімії й антонімії дає змогу глибше зрозуміти структуру та семантичний потенціал концепту «кохання».

Українська мова багата на синоніми до слова *кохання*, серед яких можна виділити такі, як: *любов, закохання, любові, любість, любва*¹¹⁷. У творах

¹¹⁶ Лексис Лаврентія Зизанія. Синоніма славеноросская. Підг. текстів пам'яток і вступ. ст. В. Німчука. Київ. Наукова думка, 1964. С. 71–72.

¹¹⁷ Багмет А. Словник синонімів української мови. Том I: А-П. Наукове Товариство ім. Шевченка. Пам'ятки української мови й літератури, том IX. Нью-Йорк. 1982. С. 217–219.

Лесі Українки та Івана Франка знаходимо слово *любва*, що використовується для позначення глибокого почуття: «*Демократизм каже нам обіймати все те з однаковою любовою*»¹¹⁸. Для зображення легковажних або несерйозних почуттів персонажів, Леся Українка вживає синонім *любощі*: «*Самі ж вони були пак молоді, то знають, що то **любощі***»¹¹⁹, Іван Франко також послуговується цим поняттям: «*цікавилися такими справами, як **любощі** молодого **цісаря** з якоюсь **жидівкою***»¹²⁰. Ще цей синонім може використовуватися для позначення, власне, поняття любові – «*...пора наших **любощів** минула і ніяка сила не верне її*»¹²¹, «*...розвіяти тої пишної картини щастя та **любощів**, яку снувала його палаюча уява*»¹²².

Найпоширенішим синонімом, що використовується для вираження *кохання*, є слово *любов*¹²³. Іван Франко у своїй великій прозі вживає лексему *кохання* рідше, ніж *любов*, але частіше, ніж інші синоніми. Коли він використовує лексичну одиницю *кохання*, це зазвичай означає почуття сильної, палкої любові. Наприклад, у романі «Не спитавши броду» слово *кохання* не вживається жодного разу, а у повісті «Великий шум» про *кохання* згадується лише один раз, під час весільного обряду: «*Зійди до нас до хати віночки увивати, **кохання** парувати*»¹²⁴. У інших творах великої прози вже частіше використовується «*кохання*» («*...в'яне його молодість з її ілюзіями, і поривами, і безумним **коханням***»¹²⁵). Іван Франко використовує похідні слова від «*кохання*» і найбільш поширеними є «*коханий*», «*кохана*», «*закохані*»: «*...наш дорогий, **коханий**, **почтивий** Адаць і тут, так само як у Львові*»¹²⁶, «***Коханий** меценасе*»¹²⁷, «*...я розлучив колись два **закохані***

¹¹⁸ Франко І. «Основи суспільності». Зібрання творів у 50-и томах. Київ: Наукова думка, 1979. (19). С. 251.

¹¹⁹ Леся Українка. «Бояриня». Видання Організації українок Канади. Торонто. Видавництво «Київ», 1971. С. 32.

¹²⁰ Франко І. «Великий шум». Черкаси: Сіяч, 1918. С. 67.

¹²¹ Франко І. «Перехресні стежки». Зібрання творів в 20 ти томах. Том 7. С. 413.

¹²² Франко І. «Не спитавши броду». Зібрання творів : у 50 т. К.: Наукова думка, 1978. Т. 18. С. 401.

¹²³ Караванський С. Практичний словник синонімів української мови. 5-те вид., опрацьоване і доповн. Львів: БаК, 2014. XIV. С. 175.

¹²⁴ Франко І. «Великий шум». Черкаси: Сіяч, 1918. С. 58.

¹²⁵ Франко І. «Перехресні стежки». Зібрання творів в 20 ти томах. Том 7. С. 288.

¹²⁶ Франко І. «Основи суспільності». Зібрання творів у 50-и томах. Київ: Наукова думка, 1979. (19). С. 287.

¹²⁷ Франко І. «Перехресні стежки». Зібрання творів в 20 ти томах. Том 7. С. 267.

серця»¹²⁸, «Ей, ви, дрантя моє **коханеє!**»¹²⁹, «той наш богатир, котрий тут, як образок на стіні, висит, по уха **залюблений**»¹³⁰.

У творах Франка також активно використовуються відіменникові дієслова, такі як «кохати», «закохатися», «кохатися»: «*Представте собі: **закохався**, але то так без пам'яті, що я й не бачив*»¹³¹, «*Галя **кохається** з Костем Дум'яком і часто сходиться з ним*»¹³², «*Я **закохався**. Реаліст **полюбив** ідеалістку*»¹³³. Також наявні дієприкметники, один із них поданий у повісті «Захар Беркут» – це «укоханий» – «...той старий чорт, батько твого **укоханого** Максима, ухвалили...»¹³⁴. У романі «Перехресні стежки» знайдена цікава інтерпретація слова «коханий» – «кохайонци»: «*То, твій **кохайонци** завтра скликає хлопські збори*»¹³⁵ – це полонізм, запозичення із польської мови. Інші синоніми, такі як «**уподобання**» та «**жага**», теж відносяться до синонімічного ряду лексеми «кохання», проте вони зустрічаються у прозі Івана Франка рідше. Наприклад, у романі «Перехресні стежки» знаходимо: «*Вона тут і там буде собі рости, найде собі якесь **уподобання***»¹³⁶, чи у романі «Не спитавши броду» є: «...голос тремтів тасмною **жагою**»¹³⁷.

Окрім синонімів, у текстах Івана Франка та Лесі Українки присутні також антоніми до слова *кохання*, хоча їх кількість значно менша. Серед них можна виділити такі, як: ворожнеча, ненависть. Найпоширенішим антонімом є лексема *ненависть*¹³⁸, наприклад, у великій прозі Іван Франко досить часто використовує її: «*Повними **ненависті** й погорди очима гляділа вона*»¹³⁹, «...його очі з виразом пекельної **ненависті** звернулися на зрадливого боярина»¹⁴⁰, «*Страшна погроза,*

¹²⁸ Там само. С. 265.

¹²⁹ Франко І. «Великий шум». Черкаси: Сіяч, 1918. С. 30.

¹³⁰ Франко І. «Петрії і Довбошуки». Зібрання творів у 50-и томах. Київ: Наукова думка, 1979. (14). С. 93.

¹³¹ Франко І. «Перехресні стежки». Зібрання творів в 20 ти томах. Том 7. С. 199.

¹³² Франко І. «Великий шум». Черкаси: Сіяч, 1918. С. 37.

¹³³ Франко І. «Не спитавши броду». Зібрання творів : у 50 т. К.: Наукова думка, 1978. Т. 18. С. 401.

¹³⁴ Франко І. «Захар Беркут». Зібрання творів у 50-ти томах. Київ: Наукова думка, 1978. (16). С. 67.

¹³⁵ Франко І. «Перехресні стежки». Зібрання творів в 20 ти томах. Том 7. С. 400.

¹³⁶ Там само. С. 260.

¹³⁷ Франко І. «Не спитавши броду». Зібрання творів : у 50 т. К.: Наукова думка, 1978. Т. 18. С. 404.

¹³⁸ Полнога Л. Словник антонімів української мови. Ред. Л. Паламарчук. НАН України, Ін-т українознав. ім. І. Крип'якевича, Укр. мов.-інформ. фонд. Словник фразеологічних антонімів української мови. В. Калашник, Ж. Колоїз. НАН України, Харків. нац. ун-т ім. В. Каразіна, Укр. мов.-інформ. фонд. Київ. Довіра, 2004. С. 119.

¹³⁹ Франко І. «Захар Беркут». Зібрання творів у 50-ти томах. Київ: Наукова думка, 1978. (16). С. 186.

¹⁴⁰ Там само. С. 151.

дика **ненависть** світилась в очах того велетня»¹⁴¹. Леся Українка використовує «ненависть»: *«Хист видавався мені тоді якимсь бездушним, розмальованим линючими фарбами і долом, і я починала **ненавидіти** його, і нічого не було мені страшнішого над тую **ненависть**, се була якась прірва, і я летіла в неї стрімголов...»¹⁴², се була якась прірва, і я летіла в неї стрімголов...»¹⁴³.*

Похідні дієслова, що утворились від слова *ненависть* також використовуються Іваном Франком у творах: *«**Ненавиджу** вдів. Вдови – сови, се птахи що ворожать лихо», «...пан Субота від того часу **зненавидів** усяку «німецьку» власть у Галичині», «...**зненавиділа** б мене в першій місяці»* Відіменникові прикметники не менш поширені у доробку Івана Франка: *«...розбити до крихти **ненависні** громадські порядки»¹⁴⁴, «жити під ненастанним вражінням сеї **ненависної** руїни»¹⁴⁵. У прозі Івана Франка також зустрічаються контекстні антоніми до поняття «кохання», такі як **«нелюбо»**, **«нелюба»**. Наприклад, у романі «Перехресні стежки» знаходимо *«...йому **нелюбо** було освітлювати се питання»¹⁴⁶, у повісті «Основи суспільності» – «Сама думка про товариство була йому тепер **бридка та нелюба»¹⁴⁷. Ці лексеми підкреслюють відсутність почуття «кохання» або навіть антипатію, що контрастує з теплом і ніжністю, які зазвичай асоціюються з досліджуваним поняттям. Похідні дієслова, утворені від іменника «ненависть», активно використовуються Іваном Франком: «**Ненавиджу** вдів. Вдови – сови, се птахи що ворожать лихо»¹⁴⁸; «...пан Субота від того часу **зненавидів** усяку «німецьку» власть у Галичині»¹⁴⁹; «...**зненавиділа** б мене в першій місяці»¹⁵⁰. Не менш поширеними у Івана Франка є й відіменникові прикметники: «...розбити до крихти **ненависні** громадські порядки»¹⁵¹, «жити під ненастанним вражінням****

¹⁴¹ Франко І. «Не спитавши броду». Зібрання творів : у 50 т. К.: Наукова думка, 1978. Т. 18. С. 334.

¹⁴² Леся Українка. «Розмова». Зібрання творів у 12 тт. К.: Наукова думка, 1975 р., т. 7, С. 267.

¹⁴³ Там само.

¹⁴⁴ Франко І. «Захар Беркут». Зібрання творів у 50-ти томах. Київ: Наукова думка, 1978. (16). С. 45.

¹⁴⁵ Франко І. «Основи суспільності». Зібрання творів у 50-и томах. Київ: Наукова думка, 1979. (19). С. 160.

¹⁴⁶ Франко І. «Перехресні стежки». Зібрання творів в 20 ти томах. Том 7. С. 391.

¹⁴⁷ Франко І. «Основи суспільності». Зібрання творів у 50-и томах. Київ: Наукова думка, 1979. (19). С. 275.

¹⁴⁸ Франко І. «Для домашнього огнища». Зібрання творів у 50-и томах. Київ: Наукова думка, 1979. С. 15.

¹⁴⁹ Франко І. «Великий шум». Черкаси: Сіяч, 1918. С. 23.

¹⁵⁰ Франко І. «Не спитавши броду». Зібрання творів: у 50 т. К.: Наукова думка, 1978. Т. 18. С. 402.

¹⁵¹ Франко І. «Захар Беркут». Зібрання творів у 50-ти томах. Київ: Наукова думка, 1978. (16). С. 45.

*сеї ненависної руїни»*¹⁵². У цих прикладах ненависть постає як руйнівна емоція, що виявляється як на індивідуальному (міжособистісному), так і на суспільному рівні.

У прозі Івана Франка зустрічаються й контекстні антоніми до поняття «кохання» – *нелюбо, нелюб*. Так, у романі «Перехресні стежки» («...йому *нелюбо* було освітлювати се питання») ці лексеми позначають стан відчуження, байдужості чи внутрішнього спротиву. У повісті «Основи суспільності» («Сама думка про товариство була йому тепер *бридка та нелюба*») слово «нелюба» вживається як характеристика неприйняття, що посилює відчуття антипатії. Обидва випадки демонструють семантичний контраст із теплотою, близькістю й ніжністю, які в українській мовній картині світу традиційно асоціюються з «коханням». Таким чином, Іван Франко актуалізує антонімічні зв'язки, показуючи «кохання» не лише як позитивне почуття, а й як явище, яке найповніше розкривається в опозиції до байдужості чи ненависті.

У творчості обох авторів *кохання* постає як багатогранне явище, що охоплює як позитивні (радість, щастя), так і негативні (біль, розчарування, ненависть) емоції. Аналіз синонімів та антонімів до слова «кохання» у творах Івана Франка та Лесі Українки дозволяє окреслити семантичне поле цього концепту, показати спектр значень і контекстів його реалізації. Така лексична варіативність відображає різні грані авторського бачення і слугує важливим засобом текстотворення, оскільки саме через добір синонімічних та антонімічних одиниць формується мовна репрезентація «кохання» у художньому дискурсі.

¹⁵² Франко І. «Основи суспільності». Зібрання творів у 50-и томах. Київ: Наукова думка, 1979. (19). С. 160.

2.2. Представлення концепту *КОХАННЯ* у текстах Івана Франка

У текстах Івана Франка *КОХАННЯ* репрезентується як емоційний концепт, який проявляється через різноманітні почуття, внутрішні конфлікти персонажів і взаємодію з соціальними обставинами. Іван Франко у повісті «Захар Беркут» подає *КОХАННЯ* як чисте, щире та безгрішне почуття. Письменник наголошує на його універсальності: *«весна навіть старому старцеві пригадує його молоду любов»*¹⁵³. У тексті повісті трапляється й спільнокоренева лексема до «кохання» – *укоханий*: *«Для того, що ті твої добрі люди, а поперед усіх той старий чорт, батько твого укоханого Максима, ухвалили на своїй раді вигнати нас із свого села, розвалити наш дім і зрівняти його з землею!»*¹⁵⁴. У цьому контексті слово *укоханий* використане зі зниженою конотацією: хоча воно позначає глибокий, інтимно-особистісний зв'язок, однак у вустах негативного персонажа набуває іронічного й зневажливого відтінку. Таким чином, високе почуття свідомо знецінюється. Інші лексеми, які Іван Франко застосовує для репрезентації концепту *КОХАННЯ*, – це *любов* і похідні від неї. Письменник акцентує й на її найвному, «першому» вимірі: *«першою любов'ю огрітих серць мусила стрінутися їх молода любов»*¹⁵⁵, *«безмірною любов'ю в ясних очах»*¹⁵⁶. У цих прикладах ідеться про юнацьку, емоційно беззахисну любов, що постає як почуття відкриття та ширості.

Головна любовна лінія у повісті належить Максиму та Мирославі, які щиро кохають одне одного. Це почуття вирізняється особливим семантичним забарвленням і специфікою вербалізації порівняно з попередніми проявами любові в тексті. Автор характеризує його як повне, безмежне кохання, що відображається у висловах: *«повним безмежної любові»*¹⁵⁷, *«повним любові поглядом глянула на Максима»*¹⁵⁸. Неодноразово герої актуалізують свої емоції

¹⁵³ Франко І. «Захар Беркут». Зібрання творів у 50-ти томах. Київ: Наукова думка, 1978. (16). С. 12.

¹⁵⁴ Там само. С. 67.

¹⁵⁵ Там само. С. 32.

¹⁵⁶ Там само. С. 66.

¹⁵⁷ Там само. С. 116.

¹⁵⁸ Там само. С. 153.

через прямі висловлювання любові: «котру я **люблю**, як її ніхто в світі не буде **любити**»¹⁵⁹, «**люблю Максима**»¹⁶⁰. Ці вербальні маркери служать для репрезентації інтенсивності почуття та підкреслюють його особливе місце у структурі повісті як кульмінаційної любовної лінії.

Наступним текстом для аналізу *КОХАННЯ* обрано новелу Івана Франка «Сойчине крило», тут відображена складна доля жінки Мані, яка втратила своє перше кохання – Массіно, помиляючись у виборі партнера: «*Чого ти, дурне серце? Що тобі? Невже ти не оплакало, не похоронило її? Невже одна поява отих кількох аркушів, записаних її рукою, одного засушеного крильця давно вбитої пташини може вивести тебе з рівноваги?*»¹⁶¹. Проте Маня вважала не так: «*Адже признайся по щирості перед собою самим: ти не вірив у мене, в мою щирість, у мою **любов**. Ти приймав мої нестоїці...*»¹⁶². У їхніх стосунках була присутня ревність. Маня ревнувала Массіно до птахи сойки, після чого вбила її з рушниці: «*Ні, я не могла стерпіти сього! Я зайшла смерічками за вугол твоєї хати, підвела стрільбу до ока, і, поки навісна сойка все ще скрекотала, сидячи на гілці, я вицілила*»¹⁶³. Це може бути показником того, що Маня відчуває загрозу стосункам з Массіно через присутність іншої жінки, навіть якщо це лише пташка. У цій повісті розповідається про минуле, про ті стосунки які були колись. Маня добре знала поведінку, вподобання Массіно: «*Я знаю, Массіно, ти **не любиш** сентиментальності. І тебе вже збудило отсе балакання без змісту*»¹⁶⁴. Це свідчить про те, що їхні стосунки в минулому були достатньо близькими. Отже взаєморозуміння та близькість не завжди означають тривалі стосунки чи щасливе завершення.

У тексті Іван Франко використовує лексему «кохання» один раз: «*Світи, про які тобі й не снилося, бідний мій Массіно. Світи, повні невимовної розкоші,*

¹⁵⁹ Там само. С. 36.

¹⁶⁰ Там само. С. 66.

¹⁶¹ Франко І. «На лоні природи і інші оповідання», друк. Наукового Тов. імені Шевченка, К. Беднарський, Львів, 1905. С. 209.

¹⁶² Там само. С. 216.

¹⁶³ Там само. С. 219.

¹⁶⁴ Там само. С. 221.

вольної волі, палкого **кохання**»¹⁶⁵. Для позначення закоханих, вживає спільнокореневу лексему *закохані* один раз: «Тямиш ту весну з її пурпуровими сходами сонця, з її теплом і ясністю, з її бурями, мов сварки **закоханих**, з її громами, мов крики любих дітей, що пустують у широких покоях?»¹⁶⁶. Для вербалізації концепту у цьому тексті Іван Франко у більшості випадків використовує лексему «любов» і її похідні: «*Ти все сердився на мене. Твоя **любов** виявлялася головно сердитістю*»¹⁶⁷, «*Массіно, **любий** мій, єдиний на світі, кого я правдиво і беззавітно **любила** і досі **люблю**, прошу тебе, слухай моєї сповіді!*»¹⁶⁸.

Наступним текстом для аналізу концепту **КОХАННЯ** обрано повість Івана Франка «Украдене щастя», де кохання проявляється через взаємини Анни та Михайла та поєднує сильні емоції з впливом соціальних і сімейних обставин. На перший погляд, воно постає як інтенсивне почуття, що визначає мотиви та поведінку героїв, але водночас стикається з перешкодами – впливом братів Анни, соціальним статусом і матеріальними інтересами: «*Як тебе брати побивали, за наймичку мали, між людей не пускали і вкінці за наймита замуж випхали, ще й на посагу покривдили*»¹⁶⁹. Анна віддана коханню до Михайла, але її брати активно перешкоджають цьому почуттю: «*І пощо ви мені згадуєте моїх братів? Адже знаєте, що вони мої найтяжчі вороги*»¹⁷⁰. Завдяки їхнім діям Михайла відправляють на війну, а Анну видають заміж за наймита, повідомивши, що Михайло загинув: «*Михайло Гурман – так, я зналася з ним, але його давно на світі нема. Він у Боснії згіб*»¹⁷¹. Згодом повернення Михайла активізує почуття героїні, одночасно провокуючи моральні роздуми і внутрішню суперечність, оскільки вона вже перебуває у шлюбі з іншим чоловіком. Проте вона стає щирою у своїх почуттях, після арешту Миколи, коли його довго не було, відкривається Михайлу і не приховує, що кохає його: «*Знаєш, давніше я, здається, була б*

¹⁶⁵ Там само. С. 227.

¹⁶⁶ Там само. С. 210.

¹⁶⁷ Там само. С. 213.

¹⁶⁸ Там само. С. 224.

¹⁶⁹ Франко І. Я. «Украдене щастя». Зібрання творів у 50-ти томах. Київ: Наукова думка, 1979. (24). С. 10.

¹⁷⁰ Там само. С. 9.

¹⁷¹ Там само. С. 11.

умерла зі стиду, якби була подумала навіть, що яко шлюбна жінка можу так цілувати другого. А тепер! (Цілує його без пам'яті.) Любий мій! Тепер у мене ані крихіточки ніякого неспокою, ніякого сорому нема!»¹⁷².

У текстах Івана Франка *КОХАННЯ* постає як багатогранне явище, що поєднує різні емоційні стани – від ніжності, щирості та відданості до ревнощів, страждань і моральних суперечностей. Автор показує, що кохання формується не лише через внутрішні переживання героїв, а й під впливом соціальних, сімейних та моральних обставин. Такий аналіз підкреслює, як зовнішні фактори та внутрішні переживання взаємодіють із концептом кохання, створюючи основу для подальшого лексико-семантичного дослідження словесних засобів його втілення.

2.2.1. Лексичні засоби втілення концепту *КОХАННЯ* у текстах Івана Франка

У дослідженні, проведеному за допомогою корпусного інструментарію ГРАК-18, було виявлено ключові лексико-семантичні маркери втілення концепту *КОХАННЯ* в текстах Івана Франка. Аналіз конкордансу дозволив ідентифікувати характерні прикметниково-іменникові моделі, що експлікують емоційну поліфонію концепту: «*Світи, повні невимовної розкоші, вольної волі, палкого кохання*»¹⁷³ – інтенсивність почуття; «*В пані Олімпії ще й тепер мороз переходить по тілі, коли нагадає свою першу стрічу зі своїм давнім коханням*»¹⁷⁴ – темпоральний аспект; «*Се в'яне його молодість з її ілюзіями, і поривами, і безумним коханням*»¹⁷⁵ – контраст між ідеалізацією та деструкцією; «*Ага, про твоє кохання!*»¹⁷⁶ експресивність у діалогах, де контекст надає звертання іронічного чи звинувачувального підтексту. Ці маркери, знайдені у творах «*Сойчине крило*», «*Основи суспільності*» та «*Перехресні стежки*»,

¹⁷² Там само. С. 47.

¹⁷³ Дані отримано з корпусу ГРАК-18 (Графічний Аналізатор Корпусів). Пошуковий запит: [tag="adj."][lemma="кохання"]

¹⁷⁴ Там само.

¹⁷⁵ Там само.

¹⁷⁶ Там само.

демонструють, як ад'єктивна лексика трансформує абстрактний концепт у чуттєво-конкретні образи з екзистенційним підтекстом.

Було здійснено пошук прикметниково-іменникових словосполучень із лексемою *любов*, що дозволило виявити багатогранність лексичних втілень концепту *КОХАННЯ* в художніх творах Івана Франка. Прикметники, що супроводжують слово *любов*, відображають різні семантичні аспекти цього почуття: його глибину, щирість, інтенсивність, тривалість, а також соціально-ціннісний контекст. Так, у «Бориславі» *любов* характеризується як «безмірна, щаслива *любов*», що «заповнила її серце», що підкреслює її всепоглинаючу силу та позитивне емоційне забарвлення. У діалогах і монологах Івана Франка *любов* часто звучить як щире зізнання: «*Люблю, зірочко, і найліпшим доказом моєї любові, що через тиждень буде весілля!*» («Вільгельм Тель»), або як емоційне звернення: «*Чому ж за мою **любов** щиру ти мене хоть троха не любиш?*» («Борислав»).

За допомогою ГРАК-18 було досліджено також й особливості функціонування лексеми *любов* у поєднанні з прикметниками. Варто зауважити, що пошук конструкцій «кохання + прикметник» не дав результатів, що свідчить про специфіку лексичної сполучуваності слова *кохання* у франковому ідіостилі: воно вживається переважно з означеннями перед іменником (наприклад, *палке кохання, давнє кохання*), тоді як *любов* активно поєднується з прикметниками як у препозиції, так і у постпозиції. Аналіз матеріалу показав, що прикметники, які супроводжують слово *любов*, відображають широку палітру емоційних, моральних, соціальних і психологічних відтінків цього концепту. Зокрема, у текстах Івана Франка фіксуються такі сполучення, як «*любов щира*» («*Чому ж за мою **любов** щиру ти мене хоть троха не любиш?*»), «*любов сердечна*» («*...Іван не знав, що то **любов** сердечна, щира, узнаюча рівність **любленої** з собою*»), «*любов глибока і жива, сильна і сліпа*» («*...все-таки ясно висказуючий **любов** глибоку і живу, трохи, може, надто неплатонічну, грубу, але зато сильну і сліпу...*»), «*любов молода*» («*...що в своїй невинності навіть не думали про перепони, які мусила стрінути їх молода **любов***»), «*любов перша*» («*...тепло*

молодих, першою любов'ю огрітих серць...»), «любов чиста» («*Та не таке ж то бориславське життя, щоби лишило в молодім серці чисту, щирю любов...»*), «любов нещаслива» («*...що в її серці зародилася нещаслива любов до Івана»*), «любов ідеальна» («*Ідеальна любов – прошу дуже!*»), «любов тиха, сильна і самопожертвована» («*То була тиха, но сильна і самопожертвована любов...»*)¹⁷⁷. У конкордансі налічується 16 прикладів вживання словосполучення «прикметник + іменник» у художніх текстах Івана Франка.

Виявлено, що поєднання лексеми *кохання* з дієсловами у художніх текстах Івана Франка є вкрай рідкісним явищем. Серед усіх проаналізованих текстів зафіксовано лише один приклад такої конструкції: у поетичному фрагменті «*І ти, божая мати, зійди до нас до хати віночки увивати, кохання парувати*»¹⁷⁸ («Великий шум») дієслово «парувати» вживається у значенні «поєднувати у пари», а «кохання» виступає об'єктом цієї дії. Цей приклад свідчить про те, що у франковому ідіостилі лексема «кохання» майже не функціонує у ролі підмета чи додатка при дієсловах, на відміну від слова «любов», яке активно поєднується з дієсловами у різноманітних синтаксичних конструкціях.

На противагу «коханню» виявлено 22 приклади поєднання лексеми *любов* з дієсловами у текстах Івана Франка. Конструкції демонструють семантичну багатогранність концепту *КОХАННЯ*, який функціонує як активний суб'єкт дії, об'єкт впливу, інструмент трансформації та абстрактна категорія. Дієслова передають здатність любові впливати на свідомість і поведінку персонажів, що ілюструють приклади типу «*любов піддержувала його в ній, додавала йому сили*»¹⁷⁹ («На дні») або «*любов робила його артистом, виливалася в кождім тоні*»¹⁸⁰ («Перехресні стежки»). У ролі інструменту любов проявляється через конструкції на кшталт «*на крилах... любові винести з пропасті*» («На вершку»)

¹⁷⁷ Дані отримано з корпусу ГРАК-18 (Графічний Аналізатор Корпусів). Пошуковий запит: [lemma="любов"][tag="adj.*"].

¹⁷⁸ Дані отримано з корпусу ГРАК-18 (Графічний Аналізатор Корпусів). Пошуковий запит: [lemma="кохання"][tag="verb.*"].

¹⁷⁹ Дані отримано з корпусу ГРАК-18 (Графічний Аналізатор Корпусів). Пошуковий запит: [lemma="любов"][tag="verb.*"].

¹⁸⁰ Там само.

або *«любов побудувала мені золотий міст»* («Для домашнього вогнища»), які підкреслюють її функцію механізму змін. Переважна більшість прикладів (14/22) представляють любов як силу, що формує дійсність, що підкреслює її роль як рушія сюжету: *«додавала сили», «творить чуда»*.

Вивчення текстів Івана Франка показує, що поєднання дієслів із лексемою *любов* у позиції об'єкта чи суб'єкта дії формує різнопланові семантичні моделі. На відміну від конструкцій типу *«любов + дієслово»*, де почуття виступає активним агентом змін, структури *«дієслово + любов»* актуалізують складніші відносини між дією, суб'єктом і абстрактним поняттям. У 13 виявлених прикладах спостерігається семантичний спектр – від соціально-побутових до філософських інтерпретацій. Наприклад, у побутовому контексті фраза *«їй не надовго стане любові»*¹⁸¹ («Без праці») репрезентує любов як обмежений ресурс, тоді як у соціально-етичних творах, наприклад *«Основи суспільності»*, вона постає як критерій моральної оцінки (*«коли є любов... всяка жертва інакше виглядає»*). Ці приклади демонструють, як синтаксична позиція лексеми *«любов»* впливає на її інтерпретацію – від предмета прагнення до інструменту соціальної чи особистісної трансформації.

У корпусі художніх творів Івана Франка, проаналізованому за допомогою ГРАК-18, іменникові конструкції з лексемою *любов* виявляють значну семантичну та структурну різноманітність. Поєднання *«іменник + кохання»* у корпусі не зафіксовано, натомість сполучення з поняттям *«любові»* є численними й охоплюють як повнозначні іменники, так і займенники, що пов'язано з особливостями корпусної розмітки, загалом налічується 67 траплянь. У творах Івана Франка *любов* часто набуває конкретних образних ознак через поєднання з іменниками, які вказують на джерело, прояв або об'єкт почуття, наприклад, у *«Петріях і Довбущуках»* зустрічається вираз *«ніжної супружеської любові»*, що персоніфікує подружнє почуття.

¹⁸¹ Дані отримано з корпусу ГРАК-18 (Графічний Аналізатор Корпусів). Пошуковий запит: [tag="verb.*"][lemma="любов"]

Окрему групу становлять конструкції із займенниками: «*його любов*», «*її любов*», «*моя любов*», «*твоя любов*», які персоніфікують почуття, надають йому індивідуального забарвлення та підкреслюють його адресність («*Він почував, що вона знає про його любов*», «*Я чула, що **люблю** його, і в мені родилося бажання удержати при собі його **любов***»¹⁸²). Такі сполучення відображають універсальність концепту і його глибоку особистісну залученість у долі персонажів. У результаті корпусного пошуку за запитом [lemma="любов"][tag="adv.*"] у прозі Івана Франка виявлено 9 контекстів, де лексема *любов* співвідноситься з прислівниками. Проте аналіз наведених прикладів свідчить, що у жодному з них прислівник не є безпосереднім означенням до іменника «любов» у граматичному сенсі. Усі прислівники в цих реченнях модифікують дієслова, прикметники або цілісні ситуації, а не саму лексеми «любов»¹⁸³. Зокрема, у фразі «*хвилі їх свободної **любві** зовсім ще не минули*» («На дні») прислівник «зовсім» стосується дієслова «минули», підкреслюючи повноту дії, а не якість любові. В інших випадках прислівники виконують функцію уточнення або підсилення дії: «***любов** так говорить?*» («Не спитавши броду») – «так» стосується способу дії дієслова «говорить»; «***любві** тут знов обхопила її холодна атмосфера тривоги*» («Для домашнього огнища») – «тут знов» локалізує і повторює дію. Таким чином, у корпусі не зафіксовано випадків, коли прислівник безпосередньо модифікує іменник «любов».

Аналіз прийменникових конструкцій із лексемою «любов» у прозі Івана Франка за допомогою ГРАК-18 показує, що у наведених контекстах лексема формує семантичні зв'язки з прийменниками, які визначають характер відношення до цього почуття. Найпоширенішими є конструкції з прийменником «про», що вказують на об'єкт мисленнєвої діяльності, як у реченні: «*Нема ніякої спеціальної науки про **любов** ані про гнів*» («Борис Граб»). Прийменник «до» виражає спрямованість почуття: «*присягни мені на **любов** до наших дітей*» («Для

¹⁸² Там само.

¹⁸³ Дані отримано з корпусу ГРАК-18 (Графічний Аналізатор Корпусів). Пошуковий запит: [lemma="любов"][tag="adv.*"]

домашнього огнища»). Конструкції із прийменником «з» підкреслюють мотивацію дії через жертвність: «з *любові* для сина, котрому хоче лишити батьківську форту» («Основи суспільності»), тоді як «без» контрастує, акцентуючи деструктивний вплив відсутності почуття: «без *любові* женитися не думаю» («Маніпулянтка»)¹⁸⁴. У корпусі ГРАК-18 відсутні прийменникові конструкції з лексемою «кохання». Це може свідчити про специфіку вживання поняття у включених до корпусу текстах, де акцент робиться на безпосереднє опис дій, пов'язаних із почуттям, а не на його граматичні зв'язки з іншими частинами мови.

Отже, у текстах Івана Франка іменники конкретизують об'єкти *КОХАННЯ*, вказуючи на суб'єктивний чи об'єктивний характер почуття, наприклад, «любов родичів» або «кохання до дівчини». Прикметники, як-от *гаряча, пристрасна або тиха*, розкривають емоційний та якісний аспект, додаючи індивідуальності кожному вияву цих концептів. Дієслова, зокрема «кохати», «любити», «відчувати», демонструють динамічність та активність почуттів, підкреслюючи їхню глибину та силу. Прийменники, як-от «до» чи «з», уточнюють спрямованість і зв'язок між суб'єктом і об'єктом любові чи кохання, тоді як прислівники, наприклад «пристрасно» або «глибоко», акцентують ступінь інтенсивності емоцій. Займенники ж додають індивідуального відтінку, персоналізуючи почуття, наприклад, «його любов» або «її кохання». Іван Франко використовує ці засоби для створення багатопланового образу *КОХАННЯ*, що поєднують індивідуальне, соціальне та естетичне сприйняття.

2.2.2. Метафори *КОХАННЯ* в текстах Івана Франка: структура, семантика, функції

У сучасній когнітивній та лінгвістичній традиції метафора трактується не лише як художній засіб, а передусім як універсальний механізм осмислення й концептуалізації досвіду. Це довели Дж. Лакофф та М. Джонсон у праці

¹⁸⁴ Дані отримано з корпусу текстів Івана Франка. Пошуковий запит: [tag="adv."][lemma="любов"].

Metaphors We Live By (1980), показавши, що наше мислення структуроване через метафоричні схеми. Людина пізнає абстрактні сфери – почуття, час, стосунки, цінності – через конкретні домени, вкорінені в тілесному та культурному досвіді. Саме тому такі формули, як *кохання – це подорож*, *кохання – це вогонь*, *кохання – це війна*, відображають не випадкові образи, а глибинні концептуальні структури, у яких закодоване сприйняття цього почуття. Згідно з класифікацією А. Загнітка, у мові виокремлюють номінативні (узуальні), образні та концептуальні метафори, кожна з яких по-своєму відбиває процеси категоризації та осмислення світу. Якщо номінативні метафори втрачають свою первісну образність і закріплюються у звичних найменуваннях (ніжка стола, ручка шафи), то образні метафори зберігають асоціативний зв'язок із чуттєвим і антропоцентричним досвідом людини¹⁸⁵. Метафора посідає особливе місце в реконструкції концептів, оскільки дозволяє виявити приховані когнітивні моделі, через які осмислюється абстрактний досвід. Саме метафоричні образи показують, як одна сфера знання проектується на іншу, формуючи цілісне уявлення про такі складні явища, як кохання.

У творчій спадщині Івана Франка метафорика *КОХАННЯ* формує складну семіотичну мережу, де кожен образ виконує не лише естетичну, а й ідеологічну функцію. Через поєднання натуралістичної деталізації та символічної узагальненості митець трансформує любовний досвід у багатогранний феномен, що охоплює особистісні, соціальні та національні виміри. У повісті «Петрії і Довбушуки» серце героїні б'ється, «*як пташина в клітці, на котру вискочив пажерливий кіт*» – це порівняння фізіологічного стану з образом пташиних крил у клітці увиразнює відчуття тривожної пульсації, підкреслюючи напруженість і вразливість почуття кохання. Тут же письменник описує любов як силу, що «мучить серце», акцентуючи її деструктивний потенціал: «*серце його мучила ціла сила любови*»¹⁸⁶. У новелі «Сойчине крило» слова коханої діють «*мов роса для*

¹⁸⁵ Загнітко А. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни. Том 2 К–О. Донецький національний університет, Донецьк. 2012. С. 178–179.

¹⁸⁶ Дані отримано з корпусу текстів Івана Франка. Пошуковий запит: [tag="adv."][lemma="любов"].

зв'язаної квітки» – ця метафора перетворює мовленнєвий акт у життєдайний процес, підкреслюючи зв'язок між комунікацією та емоційним відродженням. У романі «Перехресні стежки» військовий мундир має *«дивний, магнетичний вплив на жіночі серця»*¹⁸⁷, і ця деталь показує, як соціальні символи статусу здатні формувати уявлення про привабливість і навіть породжувати ілюзію кохання. Геройка Геня, піддавшись такому впливові, отримує у своєму серці *«діамантовий промінь любові»*¹⁸⁸ – метафору, що фіксує ідеалізацію почуття й його сприйняття як виходу за межі буденності. Водночас у повісті «Борислав» любовна чутливість героїв виявляється нерозривно пов'язаною з соціальною нерівністю: *«слова експлуататорів»* стають *«гострими ножами»*, які *«ріжуть серце»* робітника. Це художнє порівняння демонструє, як соціальна несправедливість проникає в інтимний світ людини, трансформуючи *КОХАННЯ* не лише в емоцію радості, а й у досвід болю й втрати.

У повісті «Мій злочин» герой має *«серце, повне жаги, бажання жити і любити»* – ця метафора перетворює кохання на екзистенційний імператив, що визначає сенс буття. У новелі «Як пан собі біди шукав» процес «танення серця» символізує вразливість, яка робить кохання джерелом як творчості, так і страждання. Іван Франко тут наближається до екзистенціалістської парадигми, де любов стає способом буття-в-світі¹⁸⁹, що постійно балансує між надією і абсурдом. Метафори *КОХАННЯ* у Івана Франка є багаторівневими конструктами, які поєднують психологічну глибину з соціальною критикою. Вони не лише відображають емоційні стани, а й виконують функцію культурного діагносту, розкриваючи патології суспільства через призму інтимних переживань. Через образи вогню, води, рослин і тілесних процесів автор транслює універсальні конфлікти між індивідом і колективом, свободою і приреченістю, ідеалом і практикою.

¹⁸⁷ Там само.

¹⁸⁸ Там само.

¹⁸⁹ Буття // Велика українська енциклопедія. URL: <https://vue.gov.ua/Буття> (дата звернення: 17.04.2025).

Номінативні метафори в творах Івана Франка відіграють важливу роль у формуванні образного поля любовної тематики, виступаючи як усталені мовні конструкції, що набули статусу загальноживаних назв для позначення складних емоційних станів. Ці метафори, хоч і втратили первинну експресивність, зберігають свою функцію в структурі художнього тексту, забезпечуючи комунікативну ефективність і смислову стабільність. Одним із яскравих прикладів є метафора «*серце, повне жаги, бажання жити і любити*»¹⁹⁰ з повісті «Мій злочин». Тут «серце» виступає як метонімічний контейнер, у який «накладаються» почуття та прагнення, що є класичною моделлю номінативної метафори в українській літературній традиції. У повісті «Петрії і Довбущуки» метафора «*серце його наповняв тяжкий жаль*» демонструє, як номінативні метафори трансформують абстрактні почуття у конкретизовані образи, що сприймаються як реальні субстанції, здатні «заповнювати» внутрішній простір особистості. Також у творі «Борислав» є метафора «*переливати з серця в серце щирі слова*», яка, будучи номінативною, відображає акт комунікації як обмін емоційною субстанцією. Ця метафора підкреслює важливість взаєморозуміння і близькості між людьми, що є центральною темою любовної лірики Івана Франка. Таким чином, номінативні метафори у Франкових творах виконують функцію стабілізаторів смислу, забезпечуючи читачеві орієнтацію в емоційному світі персонажів.

У цьому контексті концептуальні метафори в творах Івана Франка становлять наступний рівень смислового осмислення: вони відображають глибинні когнітивні структури, через які автор передає складні абстрактні поняття, зокрема пов'язані з коханням, любов'ю, стражданням і внутрішніми переживаннями. Завдяки цьому метафори формують цілісну систему смислів, що допомагає читачеві усвідомити і відчувати психологічний та соціальний контекст творів. Однією з найпоширеніших концептуальних метафор у Івана Франка є метафора «кохання як вогонь». У драмі «Вільгельм Тель»: «*в серці його або погас,*

¹⁹⁰ Там само.

*або й ніколи не палав святий огонь любові для народу»*¹⁹¹, тут любов постає як «святий огонь», що символізує не лише пристрасть, а й моральну ідею, внутрішній імпульс, що може або жити, або згаснути. Інша концептуальна метафора – «емоції як живі організми, що ростуть і розвиваються». У повісті «Борислав» письменник описує біль, що *«давав тій болі щораз більше рости в серці старого батька»*. Цей образ уособлює емоційний стан як щось органічне, здатне розвиватися і навіть захоплювати внутрішній світ людини. Концептуальна метафора *«емоції як рідина, що наповнює або переповнює серце»* також часто зустрічається у митця. У «Петріях і Довбущуках» серце *«наповняв тяжкий жаль»*, а в «Моєму злочині» – *«серце, повне жаги, бажання жити і любити»*. Ці образи структурно відображають уявлення про емоції як субстанції, здатної заповнювати внутрішній простір, що дозволяє автору передати інтенсивність і вагу почуттів. Узагальнюючи, зауважимо, що концептуальні метафори у Франкових творах є когнітивними моделями, через які читач сприймає й інтерпретує складні психологічні та соціальні явища. Вони поєднують у собі тілесність, природні явища, соціальні процеси і внутрішні переживання.

Образні метафори у творах Івана Франка вирізняються особливою експресивністю, індивідуалізованістю та глибиною емоційного забарвлення. Вони створюють унікальні поетичні світи, де абстрактні почуття постають у вигляді яскравих, часто несподіваних зорових, слухових чи тактильних образів. Саме ці метафори найсильніше впливають на уяву читача, щоб буквально відчувати внутрішній стан персонажа. Яскравим прикладом такої метафори є фрагмент із повісті «Петрії і Довбущуки»: *«Серце її билосся в груді, як пташина в клітці, на котру вискочив пажерливий кіт»*¹⁹², тут емоційна тривога, страх за кохану людину й безсилля перед небезпекою передані через складний багат шаровий образ. Ще одна виразна образна метафора зустрічається у новелі «Сойчине крило»: *«...з твоїх уст лилися слова, що були для мене, мов роса для зв'яленої квітки»* – слова коханої людини набувають властивостей життєдайної роси, а сам

¹⁹¹ Там само.

¹⁹² Там само.

адресат порівнюється із квіткою, що в'яне без любові. Метафора створює відчуття тендітності й вразливості людської душі.

У повісті «Борислав» знаходимо метафору: «...давав тій болі щораз більше рости в серці старого батька». Біль тут уподібнюється до рослини чи живої істоти, що поступово захоплює простір душі, підкреслюючи органічний, неконтрольований характер страждання. Подібний прийом бачимо у фразі: «будить у серці якесь люте, давно приспане горе», де горе постає як істота, що може спати, прокидатися й діяти самостійно¹⁹³. Надзвичайно експресивною є метафора з «Петріїв і Довбушуків»: «борбу, яка кипіла в серці сердешного Ісаака». Тут боротьба всередині людини набуває властивостей кипіння, тобто інтенсивного, некерованого процесу, що асоціюється з фізичним нагріванням, бурлінням емоцій. У цьому ж тексті зустрічаємо ще одну образну метафору, яка підкреслює драматизм втрати: «Він чув, як в тій хвилі згасла в його серці послідня іскорка любові і самовільного обману». Згасання іскорки – це не просто зникнення почуття, а процес, який супроводжується відчуттям холоду, темряви, остаточної втрати надії. Усі ці приклади свідчать, що образні метафори в творах Івана Франка виконують функцію вербалізації внутрішнього світу персонажів і концепту *КОХАННЯ*.

У текстах Івана Франка метафори є важливим засобом виразності, особливо у зображенні почуттів, внутрішніх переживань та соціальних конфліктів. Через метафоричні образи автор майстерно передає глибину емоційного стану своїх персонажів, робить абстрактні поняття кохання, болю, надії чи втрати максимально відчутними для читача. У наведених фрагментах із творів письменника особливо виразно простежується, як серце стає символом душевного життя, любові, пристрасти або страждання, а любов часто постає у вигляді вогню, рослини, криги чи рідини. Такі метафори не лише збагачують Франкову мову, а й допомагають читачеві глибше зрозуміти психологію героїв,

¹⁹³ Там само.

відчути драматизм їхніх доль і побачити універсальні людські переживання у яскравих, конкретних образах.

2.3. Представлення концепту *КОХАННЯ* у текстах Лесі Українки

У творчості видатної української поетеси та письменниці Лесі Українки знаходить своє втілення безліч тем і мотивів, але особливе місце серед них займає концепт *КОХАННЯ*. В її творах відбувається втілення найрізноманітніших відтінків цього почуття – від романтичного захоплення до трагічної розчарованості. Розділ, присвячений представленню концепту *КОХАННЯ* у текстах Лесі Українки, дозволить нам зануритися у світ її поезії та прози, розгадати символіку та особливості трактування нею найвищої людської емоції.

У поемі «Блакитна троянда» показано любовну лінію Ореста і Любові: «Оресте, ти знаєш, що я **люблю** тебе, що я тільки тебе на світі **кохаю**»¹⁹⁴; «Доле моя, що ти кажеш? Не злим духом, не вампіром будеш ти, а будеш моєю зорею, моїм **коханням!**»¹⁹⁵. З тексту видно, що Орест та Любов закохані одне в одного, проте їхнє кохання має патологічні риси: воно божевільне, неврівноважене, оскільки у спадок передано психічну вразливість родини. Зокрема, згадується, що мати Любові померла у шпиталі від «душевної слабості», що натякає на психоемоційну схильність до порушень внутрішньої рівноваги. Ця родинна схильність впливає на характер і поведінку героїв, підсилюючи напруженість і драматизм їхніх стосунків. У тексті неодноразово згадувалось і було продемонстровано дії Любові, наприклад, коли Орест зізнався їй у коханні, вона зомліла, а потім хутко оговтавшись побігла додому одягати сукню, бо за її версією у них от-от має розпочатися вінчання: «Які там жарти? Нас уже давно ждуть... Ах, стривай, я ж не вбрана, се нічого, я зараз! хвилиночку, хвилиночку! (Біжить на веранду, спиняється, обертається і посилає Орестові кілька поцілунків рукою.) Вмить, моє кохання!.. Тьотю Ліно, де моя

¹⁹⁴ Леся Українка. «Блакитна троянда». Зібрання творів у 12 тт. К.: Наукова думка, 1975, т. 3, С. 73.

¹⁹⁵ Там само. С. 53.

біла сукня?»¹⁹⁶, також у поемі розповідається про те, що мати Любові була божевільною та лікувалась у психіатричній лікарні, коли Орест запитав: «*Любов Олександрівно, що се за пані в такому чудному убранні? (...) Се, певно, актриса в ролі божевільної?*»¹⁹⁷, то почув відповідь: «*Се моя мама, вона була тоді слаба, портрет знятий в шпиталі*»¹⁹⁸. Сама Любов казала про те що вона також може бути божевільною, що така хвороба передається спадково: «*О, той, кому загрожує ся страшна хвороба, «приміром, діти таких слабих», не повинен би дружитись, се просто злочин!*»¹⁹⁹. А сам Орест сказав що він прийме божевілля Любові: «*Дарма, я перейму його (божевілля) від тебе і все-таки буду щасливий, бо я так хочу*»²⁰⁰. Ця історія кохання закінчується трагічно, закохані помирають, Любов отруїла себе строфантом – сімейство тропічних рослин, їхні насіння отруйні. З них виготовляють препарати, які швидко і сильно стимулюють серцево-судинну систему, а Орест, як можемо зрозуміти, згодом помирає від хвороби, і він цьому радий, бо сам казав: «*Покинь мене, (до мами) мені нікого не жаль, я піду за нею (за Любов'ю). Нащо мені жити?*»²⁰¹.

Іменник «кохання» вживається у відмінках: називному (6): «*Наше кохання буде чисте, як та чарівна троянда*»²⁰²; родовому (1): «*Чи стане у нас сили для такого непевного кохання?*»²⁰³, знахідному (1): «*Ти можеш мені одібрати моє життя, моє світло, але мого кохання не можеш одібрати, його вже ніхто не вирве з мого серця, навіть ти*»²⁰⁴, орудному (1): «*Не злим духом, не вампіром будеш ти, а будеш моєю зорею, моїм коханням*»²⁰⁵, місцевому (1): «*Боятись його – значить, боятись життя, в кожній кар'єрі, в славі, в коханні – скрізь ризк*»²⁰⁶.

¹⁹⁶ Там само. С. 72.

¹⁹⁷ Там само. С. 16.

¹⁹⁸ Там само.

¹⁹⁹ Там само. С. 16 – 17.

²⁰⁰ Там само. С. 109.

²⁰¹ Леся Українка. «Блакитна троянда». Зібрання творів у 12 тт. К.: Наукова думка, 1975, т. 3, С. 111.

²⁰² Там само. С. 54.

²⁰³ Там само. С. 53.

²⁰⁴ Там само. С. 54.

²⁰⁵ Там само. С. 53.

²⁰⁶ Там само. С. 34.

Лексема «кохання» сполучається із такими частинами мови як-от: займенник (4): «Вмить, **моє** кохання!»²⁰⁷, прийменник (1): «в кожній кар'єрі, в славі, **в** коханні – скрізь **риск**»²⁰⁸, прикметник (2): «В синім морі тануть золоті хмаринки, в небі ні зоринки, над водою в'ється ластівочка швидко, вже її не видко. Серце кришталеве, **золоте** кохання, дарма залицяння»²⁰⁹.

Наступним текстом для дослідження концепту **КОХАННЯ** обрано «Розмову» Лесі Українки. У ньому описується взаємне почуття між акторкою та літератором, однак складно стверджувати, що їхнє кохання було щирим, сильним і міцним, адже вони розлучилися за взаємною згодою через різні погляди на життя: «...він хотів, щоб я була його шлюбною жінкою, інакше **кохати** мене він не хотів, не хотів ділити мене з іншими – він **престрашно задрісний**»²¹⁰. Розуміємо, що літератор хотів сім'ю, дітей, а акторка – працювати, виступати, гуляти, бути вільною від сімейних обов'язків, хоча кохання між ними було і вона його справді кохає досі: «(...) я раз була дуже **закохана**. Кажу «була», бо то **звичай** говорити в таких разях замість «єсть»»²¹¹, підтвердити почуття кохання акторки до літератора можна цими рядками: «А чого ж я **вмираю** від нього тепер? – з **гарячою, щирою розпукою вирвалось у неї**»²¹². У «Розмові» кохання постає як почуття, що певною мірою підпорядковується матеріальним цінностям, хоча акторка добре заробляла, проте вона сама дає коментар щодо цього – «Така **перелітна птаха**, якою я була (...) могла заробляти тільки **перельотами**, (...) а звивши **гніздо постійне**, я **позбулась би й заробітків**. (...) На мої тодішні заробітки ми, правда, могли б прожити обоє (...) Але він про се й **слухати не хотів**»²¹³.

У «Розмові» поняття «кохання» виражено за допомогою іменників (11): «(...)ваше **кохання** не таке-то вже велике було, як вам здавалось»²¹⁴;

²⁰⁷ Там само. С. 72.

²⁰⁸ Там само. С. 34.

²⁰⁹ Там само. С. 75.

²¹⁰ Леся Українка. «Розмова». Зібрання творів у 12 тт. Київ. Наукова думка, 1975 р., т. 7, С. 261.

²¹¹ Там само. С. 260.

²¹² Там само. С. 262.

²¹³ Там само. С. 263.

²¹⁴ Там само. С. 262.

прикметників (3): *«Я тільки була закохана, і далі діло не пішло, як то кажуть»*²¹⁵; дієслів (1): *«інакше кохати мене він не хотів, не хотів ділити мене з іншими»*²¹⁶. Іменник «кохання» вживається у відмінках: називному (7): *«Велике, фатальне кохання – се самум, що заносить піском і великі, спокійні озера і тихі струмочки в оазах, заснічує гучні гірські потоки, хоч вони так одважно збігли з гори, несучи долині вісті про нагірну волю; він нагромаджує несподівані гори-переси навперейми владно-потужному морю, і воно з гнівом мусить відступити, змінивши границі держави своєї...»*²¹⁷; давальному (1): *«зрікшись моєї професії для кохання, то се була б «елементарна непорядність?»*²¹⁸; знахідному (3): *«Та люди часом знаходять щастя і кохання поза родиною і не з шлюбною жінкою»*²¹⁹. У творі «Розмова» «кохання» сполучається з такими частинами мови: займенник (7): *«От і мені здавалось, що моє кохання «сильне, як смерть»»*²²⁰; прикметник (4): *«Велике, фатальне кохання»*²²¹; сполучник (1): *«знаходять щастя і кохання»*; прийменник (1): *«зрікшись моєї професії для кохання»*²²².

Наступним текстом для аналізу «кохання» обрано твір Лесі Українки «Бояриня». Тут прослідковується любовна лінія Оксани і Степана, двох українців, але хлопець живе у Московському царстві, бо служить при московському царі. Коли Степан кличе заміж Оксану, то вона ще не розуміє того як важко їй буде там жити: *«Мені тепер здається, що нігде на цілім світі вже нема чужини, поки ми вдвох з тобою»*²²³. Згодом дівчина почала тужити за рідним краєм, вважала, що вона живе у тюрмі, бо там були такі правила, потім вона захворіла, і почали вважати, що єдиними ліками для неї буде повернення в Україну. Коли вони були молоді, то і кохання їхнє було щире, наївне,

²¹⁵ Там само. С. 260.

²¹⁶ Там само. С. 261.

²¹⁷ Там само. С. 257.

²¹⁸ Там само. С. 263.

²¹⁹ Там само. С. 272.

²²⁰ Там само. С. 263.

²²¹ Там само. С. 257.

²²² Там само. С. 263.

²²³ Леся Українка. «Бояриня». Видання Організації українок Канади. Торонто. Видавництво «Київ», 1971. С. 20.

безкорисливе, але під випробуваннями долі, життям в іншій країні, Оксана перестала вірити в кохання, туга за Батьківщиною його перекрыла – *«Ваша пані занудилась по ріднім краю – се є также слабість»*²²⁴, на відміну від Степана, котрий все життя її кохав, навіть тоді коли вона йому не вірила і казала: *«Тобі здається. Ти жалуєш мене, але любити... таки й нема за віщо... Я тепер така недобра стала, вередлива...»*²²⁵.

У цьому творі слово «кохання» вживається письменницею двічі, у першому і другому вживанні – це іменник у називаному відмінку, проте вони тут відрізняються семантично, у першому варіанті – власне кохання *«Що тільки дам тобі я на чужині замість веселоців рідного краю? Своє **кохання** вірне, більш нічого...»*²²⁶, а у другому – звертання до коханої особи *«Ні, моє **кохання!** Се я недобра! Так, немов не знаю, що бідний мій голубонько страждає...»*²²⁷. У цьому тексті наявні прикметники *коханий* та *кохана*: *«Яка журба тобі, що я поїду на чужину з розбитим серцем, що **коханий** спогад про зустріч милу обілля отрута? Тобі дарма, дівчино-гордівице... Хто я для тебе?»*²²⁸, *«Ой, **кохана**, чи ти не хвора?»*²²⁹.

У досліджених творах Лесі Українки концепт «кохання» постає у багатогранному вимірі, поєднуючи інтимні, психологічні та соціокультурні аспекти. У «Блакитній троянді» кохання Ореста й Любові має патологічні риси та демонструє вплив родинної спадковості на психоемоційний стан героїв, підкреслюючи трагічність їхніх стосунків. У «Розмові» почуття між акторкою та літератором показано як взаємне, проте обмежене соціальними й матеріальними чинниками, а також різними життєвими пріоритетами, що призводить до розриву стосунків. Таким чином, у творчості Лесі Українки поняття «кохання» передає індивідуальні, інтимні переживання, тоді як «любов» набуває більш універсального й символічного значення. Лексичні засоби, використані

²²⁴ Там само. С. 52.

²²⁵ Там само. С. 56.

²²⁶ Там само. С. 19.

²²⁷ Там само. С. 40.

²²⁸ Там само. С. 17.

²²⁹ Там само. С. 47.

авторкою, дозволяють простежити взаємозв'язок особистих почуттів і соціальних обставин, показати психологічну складність персонажів та багат шаровість їхніх емоцій, що робить концепт *КОХАННЯ* у її творах надзвичайно глибоким і цілісним.

2.3.1. Лексичні засоби втілення концепту *КОХАННЯ* у текстах Лесі Українки

Аналіз лексичних засобів втілення концепту *КОХАННЯ* у текстах Лесі Українки зосереджений на вивченні поєднань цього концепту із різними частинами мови, що дозволяє виявити особливості його семантичного та стилістичного оформлення. Для проведення дослідження використовується автоматизований інструмент ГРАК-18.

У поетичній і прозовій спадщині Лесі Українки сполучення прикметника із іменником «кохання» утворюють розгалужене поле значень, що дозволяє авторці не лише деталізувати, а й індивідуалізувати це почуття в різних контекстах. Найчастіше вживаються означення, які підкреслюють особистісний, емоційний або оцінний характер кохання, надаючи йому конкретних рис, забарвлення, а також визначаючи його місце у внутрішньому світі героїв.

Означення також часто вказують на якість або стан кохання. Так, у текстах зустрічаються словосполучення: *безнадійне кохання, щире кохання, щасливе кохання, нещасне кохання, фатальне кохання, золоте кохання, чисте кохання, неправе кохання, злочинне кохання, новітнє кохання, непевне кохання, вірне кохання*. Наприклад, у «Голосних струнах» героїня розмірковує: «*бо він знає сам, що то таке – безнадійне кохання*», а в іншому місці зазначає: «*Коли я надавав щасливе кохання, се значило: так було б, якби ти була моєю!*». У поемі «Ізоolda Білорука» підкреслюється трагічний аспект: «*фатальне та нещасливе кохання лицаря-васала Трістана і його королеви Ізоольди Злотокосої*». Означення «чисте» у фразі «*Наше кохання буде чисте, як та чарівна блакитна троянда*» підкреслює ідеалізовану, піднесену природу почуття. Особливу увагу Леся Українка приділяє стану кохання у часі, зокрема, «перше кохання» чи «мертве кохання», що вказує

на його еволюцію, трансформацію або згасання. Такі висловлювання, як «*Чи то й його невдячність – невмируща так, як твоє кохання?*», навпаки, акцентують на вічності й незнищенності цього почуття. Усі ці поєднання прикметник + іменник, що їх загалом знайдено у корпусі 51 трапляння, не лише конкретизують поняття кохання, але й створюють багатовимірний образ цього феномену у творчості Лесі Українки, дозволяючи читачеві глибше зрозуміти внутрішній світ героїв та багатство їхніх емоційних переживань.

Далі аналізуємо поєднання кохання + прикметник, авторка широко застосовує якісні та означальні прикметники, які конкретизують і характеризують кохання, відображаючи його емоційний стан, інтенсивність, морально-етичні оцінки та особистісне ставлення ліричного героя. Зокрема, у поемі «Русалка» звучить фраза «*кохання зневажене*»²³⁰, що підкреслює біль і розчарування. У творі «Самсон» кохання описується як «*кохання нашого щасливої години*», що вказує на короткочасний, але цінний період радості, тоді як у тому ж творі звучить критична оцінка – «*кохання ехидне, нікчемне*», яка відображає зраду і розчарування. У поемі «Сапфо» кохання описується як «*спокійна весна*», що вказує на гармонію і рівновагу почуттів. Крім того, у текстах зустрічаються прикметники, що виражають інтимність і приналежність, зокрема займенники, які виконують роль означень: «*моє кохання*», «*твоє кохання*», «*своє кохання*», «*нашого кохання*»²³¹. Такі займенникові означення підкреслюють особисте ставлення, відчуття власності та довіри.

Серед поєднань прикметника з іменником «кохання», через особливості корпусного роззначення ГРАК-18, трапляються й займенники, що вказують на належність або суб'єктивність почуття: «*моє кохання*», «*твоє кохання*», «*своє кохання*», «*його кохання*», «*мого кохання*». Наприклад, у рядку «*Щоб голову зломив за моє кохання*» (Фольклорні записи Лариси та Михайла Косачів) підкреслюється особиста цінність і глибина переживання. У драмі «Лісова пісня»

²³⁰ Дані отримано з корпусу текстів Лесі Українки. Пошуковий запит: [lemma="кохання"][tag="adj.*"]

²³¹ Дані отримано з корпусу текстів Лесі Українки. Пошуковий запит: [tag="adj.*"][lemma="кохання"]

звучить звернення: *«Я буду пестити, моє кохання!»*²³², що виявляє ніжність і турботу до власного почуття, а у творі «Самсон» фігурує фраза: *«за твоє кохання чим можу я тебе надгородити?»*²³³, де підкреслюється адресність і значущість кохання іншої людини.

У текстах Лесі Українки прикметникові означення, що супроводжують іменник «любов», створюють багат шаровий образ цього почуття і підкреслюють життєвість, інтенсивність, моральний зміст чи драматизм. Так, у поезії *«Мої любі, до мене ходіть! я сама.»* любов постає як «жива»: *«ви – створіння живої любові»*, що підкреслює її енергію, силу та здатність оживляти. У листі до А. Ю. Кримського вживається поєднання *«ультраплатонічна любов»*, яке акцентує на ідеалізованому, піднесеному характері цього почуття: *«закопує свій лінгвістичний талан в землю з ультраплатонічної любови до математики»*²³⁴. У цьому ж листі зустрічається протиставлення *«платонічна любов, а не реальна»*, що дозволяє авторці розмежувати абстрактну, ідеальну любов і справжню, земну.

Поєднання кохання + дієслово виступає важливим засобом відтворення динаміки та внутрішніх процесів цього почуття. Вони передають різні стани кохання – від його пробудження і розквіту до тривоги, сумнівів і навіть загрози зникнення. Так, у реченні *«Чи його коханням запалила раптом ся пустиня золота»*²³⁵ дієслово «запалила» створює образ живої, палкої сили, що здатна оживляти й надихати. У вислові *«коли твоє кохання розцвілося»*²³⁶ дієслово символізує початок і розквіт почуття, підкреслюючи його природність і красу. Образ легкості і піднесеності кохання створює вислів у *«Камінному господарі»* *«кохання має крила»*, де дієслово «має» надає почуттю здатність до руху і злету.

У досліджуваних текстах Лесі Українки поєднання дієслово + кохання передають різні аспекти існування почуття – від його активного прояву до

²³² Там само.

²³³ Там само.

²³⁴ Дані отримано з корпусу текстів Лесі Українки. Пошуковий запит: [tag="adj.*"][lemma="любов"]

²³⁵ Дані отримано з корпусу текстів Лесі Українки. Пошуковий запит: [lemma="кохання"][tag="verb.*"]

²³⁶ Там само.

згасання і трансформації. Так, у нарисі «Голосні струни» є: «*поки живе кохання, воно палить огнем*», де дієслово «живе» підкреслює життєву силу почуття, а «палить» акцентує його пристрасність і інтенсивність. Контрастом є рядок із того ж твору: «*коли умре кохання, зостанеться по ньому мертво пожарище*», де дієслово «умре» символізує згасання і кінець почуття. У «Лісовій пісні» у реченні «*коли твоє кохання розцвілося*» дієслово символізує початок і розквіт почуття. У тому ж творі звучить «*з нього виросло кохання наше*», де дієслово «виросло» вказує на розвиток почуття з глибин душі. Таким чином, дієслова, що супроводжують концепт *КОХАННЯ*, розкривають його життєвий цикл, емоційні стани і внутрішні трансформації.

Отже, аналіз лексичних засобів репрезентації концепту *КОХАННЯ* у текстах Лесі Українки показав, що це почуття постає багатовимірним, динамічним і глибоко індивідуалізованим. Означення та дієслівні поєднання, зафіксовані за допомогою корпусного інструмента ГРАК-18, демонструють широкий спектр смислів – від ідеалізованої, чистої чи щасливої любові до зневаженої, фатальної чи мертвої.

2.3.2. Метафори *КОХАННЯ* в текстах Лесі Українки: структура, семантика, функції

Тема кохання в поетичній спадщині Лесі Українки займає особливе місце, оскільки через неї розкриваються глибинні пластини її світогляду та художнього світосприйняття. Метафори *КОХАННЯ* у творах Лесі Українки формують багатошарову систему, що відображає як індивідуальні переживання, так і універсальні смисли буття. Часто метафори базуються на природних і космічних образах – квітка, весна, ніч, вогонь, вода – які несуть глибокі емоційні й філософські значення. Семантика таких метафор багатогранна: любов виступає і як джерело радості, і як причина страждання, шлях до самопізнання й випробування жертовністю²³⁷. Дослідження метафор *КОХАННЯ* у творчості Лесі

²³⁷ Образно-сміслові домінанти лірики Лесі Українки. Волинь філологічна: текст і контекст, 16, 2018. С. 115.

Українки передбачає детальний аналіз їхньої структури, семантики та функцій на конкретних текстах. Застосування корпусного підходу, зокрема з використанням корпусу ГРАК-18, дає змогу виявити закономірності вживання метафоричних конструкцій.

У цьому підрозділі метафори *КОХАННЯ* розглядаються на матеріалі окремих творів Лесі Українки. Аналіз метафоричних конструкцій із лексемами *любов, кохання, серце* у поєднанні з прикметниками у творах Лесі Українки дозволяє простежити, як авторка формує багатовимірний емоційно-психологічний простір своїх текстів. Особливо виразно це простежується на матеріалі драми «Блакитна троянда», де зустрічається метафора «*серце кришталеве, золоте кохання*»²³⁸, що поєднує у собі крихкість і чистоту почуття з його цінністю та ідеалізованістю. У листах Лесі Українки часто з'являються метафоричні описи внутрішнього стану через образи серця: «*цілий день я рвала собі серце тими спогадами*» (лист до О. Кобилянської). Тут серце постає як осередок болю й туги, а дієслово «*рвати*» посилює відчуття внутрішнього конфлікту й страждання. Варто звернути увагу й на образ вогню, який у Лесі Українки має амбівалентну символіку. Наприклад, у листі «*Ох, коли вже неможливо перелити в тебе мій вогонь, то нехай би ж він освітив мені самому всю тебе, всю твою душу до dna...*» (лист до Сергія Мержинського) вогонь виступає як метафора творчої енергії, пристрасти, яка прагне проникнути в іншу людину, досягнути її сутність.

У поезії Лесі Українки *КОХАННЯ* часто протиставляється зовнішньому спокою, наприклад: «*Проти кохання мого надто спокійна весна...*»²³⁹. Тут кохання постає як стихія, яка не вписується у гармонію природи, а, навпаки, порушує її, створюючи внутрішню напругу. Усе це свідчить про те, що метафоричні конструкції з іменниками «серце», «кохання», «вогонь» і

²³⁸ Дані отримано з корпусу текстів Лесі Українки. Пошуковий запит: [lemma="любов|кохання|серце|полум'я|вогонь" & tag="noun.*"] [tag="adj.*"].

²³⁹ Там само.

прикметниками у творах Лесі Українки є ключовими елементами концептуалізації любовного досвіду.

У драмі-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня» кохання постає як багатогранне явище, що має глибокий зв'язок із природою, емоціями та долею людини. У тексті *КОХАННЯ* уподібнюється до стихійної сили, що не має меж і може впливати на життя героїв. Метафора «*Кохання – як вода, – плавке та бистре, рве, грає, пестить, затягає й топить*»²⁴⁰ показує її суперечливу природу. Вода, як і любов, може бути ніжною, грайливою та заспокійливою, але водночас здатна до руйнівної дії, поглинаючи людину цілком. Метафора «*Цвіт лине, лине і закриває закохану пару, далі переходить у густу сніговицю*»²⁴¹ передає одночасно гармонію та швидкоплинність почуттів. Кохання тут зображене як квітучий цвіт, який, огортаючи закоханих, створює атмосферу радості й спокою. Однак згодом цей цвіт зникає, перетворюючись на сніг, що символізує зникнення почуттів.

Любов у тексті часто уподібнюється до рослини, яка потребує відповідних умов для зростання. У метафорі «*Бо з нього виростло кохання наше*» любов показана як рослина, що виростає з насіння душі. Цей образ наголошує на поступовості формування почуттів, їхньому природному розвитку та залежності від емоційного «грунту». Подібно, метафора «*Коли твоє кохання розцвілося*»²⁴² порівнює любов із квіткою, яка досягає своєї повноти, розкриваючи красу й гармонію. Особливе місце у творі займає образ ночі, яка стає символом інтимності й захисту кохання. У метафорі «*Дяка щирая тобі, ніченько-чарівниченько, що закрила ти моє личенько!*»²⁴³ ніч персоніфікується як чарівниця, що створює умови для близькості закоханих.

Леся Українка майстерно використовує метафори, щоб розкрити складність і глибину любові. Вона уподібнює кохання до стихій, живих істот, рослин, музики, ночі чи навіть долі, наголошуючи на його здатності змінювати людину, природу і саму реальність. Ці метафори не лише збагачують текст поетичною

²⁴⁰ Дані отримано з корпусу текстів Лесі Українки. Пошуковий запит: [word="коханн.*"]

²⁴¹ Там само.

²⁴² Там само.

²⁴³ Дані отримано з корпусу текстів Лесі Українки. Пошуковий запит: [word="ніч.*"]

атмосферою, а й допомагають читачеві усвідомити універсальність і багатогранність цього почуття.

Висновки до Розділу 2

У другому розділі було всебічно проаналізовано концепт *КОХАННЯ* в українській мовній традиції на основі лексикографічних джерел та художніх текстів Івана Франка і Лесі Українки. Дослідження показало, що концепт *КОХАННЯ* в українській культурно-мовній картині світу постає як багатопланова, символічно навантажена і соціокультурно детермінована одиниця, що формується під впливом історичного часу, ментальних моделей, моральних норм та національної ідентичності.

У лексикографічних джерелах української мови концепт *КОХАННЯ* відображає не лише емоційно-особистісні стосунки, а й ввічливі форми звертання та елементи національного менталітету. У текстах Івана Франка та Лесі Українки цей концепт набуває складної внутрішньої структури, розкриваючись через систему синонімів і антонімів, яка вказує на багатство емоційних відтінків – від ніжності, жертвовності, інтимності до ревності, болю, внутрішнього розладу й навіть втрати гідності. Автори залучають розгорнуті метафоричні структури, що не лише підсилюють художню експресію, а й формують цілісну концептосферу *КОХАННЯ*, сповнену моральних та філософських сенсів.

У художніх текстах Івана Франка концепт *КОХАННЯ* постає як внутрішній драматичний простір, у якому герой переживає напругу між бажанням, моральним обов'язком, суспільними нормами та власним уявленням про гідність. Іван Франко моделює *КОХАННЯ* як чинник моральної трансформації, який може водночас підносити і руйнувати, дарувати наснагу або загострювати суперечності. У його текстах яскраво простежується амбівалентність *КОХАННЯ*: воно може бути жертвовним і руйнівним, таким, що надає сенсу або позбавляє героя внутрішньої рівноваги. Важливим є складний синонімічний ряд, що окреслює спектр переживань – від пристрасності та ніжності до ревності і болю;

антонімічні пари структурують драматизм концепту і задають його внутрішню напругу.

У творчості Лесі Українки концепт *КОХАННЯ* розгортається значною мірою крізь призму свободи, самодостатності, рівності й духовного партнерства. *КОХАННЯ* у неї постає як етичне рішення, як вибір, що вимагає внутрішньої сили, чесности та поваги до іншого. Особливу увагу авторка приділяє взаємності почуттів, а також духовній незалежності особистості, що визначає її ставлення до світу. Її метафорика створює простір для інтерпретації любовного досвіду як інтелектуально-емоційного союзу, де значущим стає не лише почуття, а й спосіб діалогу, спільність цінностей, здатність до емпатійного порозуміння.

Отже, реконструкція концепту *КОХАННЯ* у творчості Івана Франка та Лесі Українки засвідчує, що українська літературна традиція вибудовує *КОХАННЯ* як культурно вписану, морально орієнтовану та соціально марковану категорію, що поєднує інтимне та колективне, індивідуальний досвід і національні смисли. *КОХАННЯ* постає як динамічна когнітивна структура, яка відтворюється через різнорівневі мовні засоби, формує цілісну концептосферу і відображає глибинні параметри української ментальності й художнього мислення.

Розділ 3. Реконструкція концепту *LOVE* у текстах Генрі Джеймса та Едіт Вортон

3.1. Представлення концепту *LOVE* в англійських лексикографічних працях другої половини XIX – першої половини XX ст.

У дослідженні текстотворення, особливо у вивченні семантики ключових культурно-мовних концептів, таких як любов, важливо враховувати не лише сучасні уявлення, а й історичний контекст формування значень. Оскільки в українській гуманітаристиці значна увага приділяється вітчизняним лексикографічним джерелам, то для комплексного розуміння феномену *КОХАННЯ* необхідно також звернутися до англійських словників, зокрема британських і американських, що були створені або актуалізовані в період, коли творили досліджувані автори – це друга половина XIX – перша половина XX ст. Такий підхід дозволяє простежити, як саме у відповідну епоху формувалися, трансформувалися та функціонували значення поняття *love* в англійській культурі.

Oxford English Dictionary (далі – *OED*) (1933) є одним із найавторитетніших історичних словників англійської мови. Він фіксує етимологію, стилістичні відтінки та історичний розвиток лексичних одиниць на основі широкого корпусу текстів різних періодів. Перше тлумачення лексеми *love* в *OED* розкриває її як комплексну диспозицію або стан почуття, спрямований на іншу особу. У *OED* підкреслюється багатоаспектність цього почуття, вказуючи на його потенційне коріння в раціональному визнанні цінностей, інстинктивних зв'язках та емпатичних переживаннях. Синонімічний ряд, представлений словами «*warm affection, attachment*», акцентує на емоційній глибині та стабільності почуття. Історичні приклади вживання лексеми, починаючи з давньоанглійської літератури, засвідчують давнє коріння та важливість концепту любові в англійській мові та культурі²⁴⁴.

²⁴⁴ *Oxford English Dictionary*. s.v. “love”. Vol. 6. Oxford: Oxford University Press, 1933. p. 463. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://surl.li/ukfeqg> (дата звернення: 07.04.2025).

У другому підпункті першого тлумачення поняття *love* в *OED* розглядається як абстрактна якість або принцип, що іноді набуває персоніфікованих рис. Це фіксує універсальність і багатовимірність концепту *LOVE* в англійській мовній картині світу. У словнику наведені ілюстрації з давньоанглійських та середньоанглійських текстів, котрі демонструють те, що вже в ранніх історичних джерелах кохання осмислювалася як «тріакл неба» – універсальний засіб для зцілення душі, а також як сила, що спонукає розум до милосердя. Таким чином, у лексикографічній традиції англійської мови другої половини XIX – першої половини XX ст. концепт *LOVE* фіксується як абстрактний моральний принцип, що має глибокі культурні й історичні корені та виконує фундаментальну соціальну функцію²⁴⁵.

Друге тлумачення слова *love* в *OED* розглядається в релігійному контексті, де поняття набуває особливого, вищого значення, пов'язаного з батьківською добротою і прихильністю Бога до Його дітей. Теологи, за словами словника, розрізняють два види такої любові: *amor complacentia*, що «*implies approval of qualities in the object*», та *amor benevolentia*, яка «*is bestowed irrespective of the character of the object*»²⁴⁶. Ця дихотомія відображає глибину і складність релігійного розуміння любові, яка включає як вибіркочу прихильність, так і безумовну доброту²⁴⁷.

Третє тлумачення лексеми *love* в *OED* розкриває поняття любові як сильної прихильності, симпатії або відданості до чогось, що може бути виражено у стійкій приязні або захопленні. У словнику зазначається, що любов у цьому контексті є «*strong predilection, liking or fondness for, or devotion to (something)*» і часто вживається з прийменниками *of, for, to*. Цей аспект поняття любові відображає її функцію як вираження глибокої прихильності, що може бути інтелектуальною і емоційною, яка формує мотивацію поведінки та світоглядні

²⁴⁵ Там само.

²⁴⁶ Там само. С. 464.

²⁴⁷ *Oxford English Dictionary. Vol. 6. 1933. "Love, n.1"*. Тлумачення 2: релігійне вживання. р. 464. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://archive.org/details/the-oxford-english-dictionary-1933-all-volumes>

орієнтири особистості²⁴⁸. Четверте тлумачення лексеми *love* в *OED* розкриває любов як почуття прихильності, що ґрунтується на різниці статей, тобто як романтичну прив'язаність між закоханими, яка є типовою основою шлюбу.

П'яте тлумачення слова *love* в *OED* розкриває його як персоніфікацію сексуальної прихильності, переважно в чоловічому образі, ідентифікованому з класичними міфологічними постатями – Еросом, Амуром або Купідоном. У цьому значенні *love* виступає не просто почуттям, а уособленою силою, яка діє як міфологічний персонаж, здатний впливати на людей і богів. У словнику також зазначено, що раніше *love* іноді уособлювалося у жіночому вигляді й могло ототожнюватися з Венерою, головною богинею любові та краси в античній міфології.

Наступне значення *love* в *OED* стосується фразеологічних виразів, у яких цей іменник поєднується з прийменниками, утворюючи сталі конструкції з різноманітними значеннями. Такі вирази відображають як буквальні, так і переносні відтінки значення. Підпункт *b* охоплює вирази на кшталт *for or of all (the) loves, upon all loves, of all love*, які використовувалися для підсилення прохання чи благання. Конструкція *to fall in love* означає «закохатися», а *to make love* – у класичному значенні «залицятися, доглядати», а в сучасному – «мати сексуальні стосунки». Такі фразеологізми демонструють еволюцію значення *love* та його здатність відображати різні аспекти людських стосунків, емоцій і соціальних практик.

Дев'яте тлумачення слова *love* в *OED* фокусується на значенні «кохана особа», переважно кохана жінка, але іноді й чоловік, а також на використанні цього слова як ласкавого звертання. У цьому значенні *love* виступає як позначення близької, дорогої серцю людини, що підкреслює емоційну інтимність і прихильність між партнерами або близькими особами. Крім того, у переносному значенні *love* може застосовуватися до тварин як вираз прихильності, а також позначати позашлюбного коханця чи коханку (*paramour*),

²⁴⁸ *Oxford English Dictionary. Vol. 6. Love. Oxford: Oxford University Press, 1933. p. 465.* [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://surl.li/jhjvba> (дата звернення 14.04.2025).

що відображає соціальні та моральні аспекти любовних стосунків у різні історичні періоди.

У підсумку дослідження лексеми *love* в *OED* слід відзначити, що словник фіксує багатогранність і складність цього концепту, розкриваючи його через низку взаємопов'язаних, але семантично різноманітних значень. Основна увага в аналізі була зосереджена на тих тлумаченнях, які найбільш репрезентативно відображають фундаментальні аспекти поняття кохання, релевантні для лінгвокультурного та семантичного дослідження. З-поміж загалом шістнадцяти зафіксованих у словнику значень, перші дев'ять тлумачень охоплюють ключові семантичні поля: від особистісного почуття прихильності і релігійної любові до абстрактних моральних принципів, романтичної прив'язаності, сексуального інстинкту, фразеології та культурної персоніфікації. Ці значення формують ядро концепту *LOVE* як лексичної одиниці, що має багатошарову структуру і глибокі історико-культурні корені. Водночас інші, більш спеціалізовані або рідковживані значення, що містяться у словнику, не були предметом детального розгляду, оскільки вони виходять за межі дослідницьких завдань і не мають прямого відношення до основної теми дослідження. Такий вибір дозволив зосередитись на тих аспектах, які найкраще ілюструють поняття *love* у англійській мові другої половини XIX – першої половини XX ст. Отже, *OED* забезпечує комплексне, історично обґрунтоване відображення концепту любові, що є цінним ресурсом для лінгвістичних, культурологічних та міждисциплінарних досліджень, дозволяючи простежити еволюцію та варіативність значень цього фундаментального поняття.

3.1.1. Лінгвосемантичний розвиток лексеми *love* в англійській мові

Лексема *love* є однією з базових категорій англійської мови, що репрезентує широкий спектр значень, пов'язаних із почуттями, взаєминами та культурними цінностями. Від початку свого функціонування в староанглійській мові до сучасного етапу розвитку, це слово зазнало значних змін як на рівні семантики, так і у прагматичному використанні. У різні епохи поняття *love* мало різні

акценти значень: від сакрального і духовного до побутового та романтичного. Дослідження лінгвoseмантичного розвитку цієї лексеми передбачає аналіз її етимології, полісемії, контекстів уживання в різні історичні періоди, а також ролі в формуванні культурного і мовного світогляду англomовного суспільства.

Лексема *love* має глибоке історичне коріння, яке простежується у багатьох мовах індоєвропейської мовної сім'ї. У своєму сучасному вигляді вона походить від середньоанглійського *love*, що, у свою чергу, бере початок від староанглійського *lufu*. У староанглійській мові це слово охоплювало широкий спектр значень: «почуття любові», «романтичне сексуальне тяжіння», «прихильність», «дружелюбність», «любов до Бога», а також «любов як абстрактне поняття чи персоніфікація»²⁴⁹.

Старoанглійське *lufu* є похідним від прагерманського кореня *lubo*, який, у свою чергу, пов'язаний із праіндоєвропейським коренем *leubh-*, що означав «піклуватися, бажати, любити». Ця етимологічна лінія свідчить про те, що базові значення слова *love* завжди були пов'язані з емоційною та когнітивною сферами, зокрема з почуттями прихильності й турботи. Вже у староанглійський період було зафіксоване ослаблене значення «подобається, симпатія», що вказує на поступове розширення семантичного поля лексеми²⁵⁰. У середньоанглійський період, на початку XIII ст., слово *love* почало набувати значення «кохана людина», що свідчить про тенденцію до персоніфікації. Цікаво, що від 1742 року слово стало використовуватися у значенні «нуль» у тенісі, що пов'язано з фразою *playing for love* («грати без ставки», тобто «задарма») ²⁵¹. У XVII столітті фраза *for love or money* мала двозначне використання: вона могла вказувати як на глибокі почуття взаємної прихильності між двома людьми (1640-ті роки), так і на відсутність будь-яких симпатій (1620-ті роки), яке ближче до сучасного трактування цього виразу²⁵².

²⁴⁹ *Online Etymology Dictionary*. "Love". [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.etymonline.com/word/love> (дата звернення: 12.04.2025).

²⁵⁰ Там само.

²⁵¹ Там само.

²⁵² Там само.

Дієслово *to love* походить від староанглійського *lufian*, яке означало «відчувати любов до, піклуватися про, проявляти любов, насолоджуватися, схвалювати». Воно має спільне походження з прагерманським *lubojanan*, яке є спорідненим із німецьким *lieben*. Середньоанглійський період також засвідчив ослаблене значення цього дієслова – «подобається, бути задоволеним», що зафіксовано з 1200 року²⁵³. Із середини XIII ст. дієслово набуло безособового значення «бути закоханим, мати пристрасну прихильність». Вираз *to fall in love* (закохатися) вперше з'явився близько 1500 року, що підкреслює тривалий процес формування стійких ідіоматичних конструкцій на базі лексеми *love*. Вираз *make love* спочатку використовувався у значенні «проявляти любов, платонічну увагу» з 1590-х років. У сучасному розумінні, як евфемізм для «мати статевий акт», цей вираз увійшов до вжитку лише з 1950-х років. Протягом своєї історії лексема *love* формувала численні похідні та фразеологізми, які відображають культурні й соціальні трансформації. Наприклад, вирази *love affair* (1919), *love life* (1968), *love bug* (1883) та *love handles* (1967) є свідченням того, як слово інтегрується в нові контексти²⁵⁴.

Серед германських мов лексема має численні споріднені форми, зокрема старовірхньонімецьке *liubi*, німецьке *Liebe*, готське *liufs* («дорогий, улюблений»), голландське *lief* та старофризьке *liaf*. Ці слова вказують на спільний етимологічний корінь і засвідчують універсальність концепту *LOVE* в індоевропейських мовах²⁵⁵.

Лексема *love* демонструє багатогранний і складний шлях свого лінгвосемантичного розвитку в англійській мові, який відображає взаємодію мовних, культурних і соціальних чинників. Від початкового значення в староанглійській мові, що охоплювало як романтичні, так і сакральні аспекти, слово поступово розширило своє семантичне поле, охопивши численні контексти: емоційний, соціальний, релігійний і культурний. Полісемія *love* стала

²⁵³ Там само.

²⁵⁴ Там само.

²⁵⁵ Там само.

результатом історичних процесів і впливу інших мов, таких як латина та германські діалекти, що сприяли формуванню її сучасних значень. Значущість *love* у лексичній системі англійської мови підсилюється його інтеграцією у фразеологію, ідіоматичні конструкції та метафоричні моделі, які відображають специфіку англомовного світогляду. Використання лексеми у різних стилістичних реєстрах – від сакральних текстів до повсякденного спілкування – свідчить про її універсальність і гнучкість.

3.1.2. Синонімічний та антонімічний аналіз концепту *LOVE* у текстах Генрі Джеймса та Едіт Вортон

У прозі Едіт Вортон та Генрі Джеймса концепт *LOVE* розкривається як складне явище, яке перебуває у постійній взаємодії зі своїми відтінками, нюансами та протилежностями. Автори не обмежуються лише прямою номінацією складного емоційного стану, вони моделюють широку синонімічну та антонімічну парадигму, яка дозволяє передати багатоманітність почуттів – від ніжної прив'язаності до руйнівної відрази. У текстах обох письменників *LOVE* не є статичною категорією, вона набуває нових сенсів залежно від контексту, внутрішнього світу персонажів і соціальних обставин.

У романі Едіт Вортон «*The House of Mirth*» концепт *LOVE* часто постає як потреба у щирості, підтримці й духовній спорідненості. Це яскраво виявляється у використанні синонімічних лексем, зокрема *affection* («прив'язаність»), що вказує на тепле ставлення й довірливі стосунки. Головна героїня визнає: «*Gerty's affection for her friend – a sentiment that had learned to keep itself alive on the scantiest diet*»²⁵⁶²⁵⁷, тут *LOVE* осмислюється не як пристрасть, а як глибока дружня відданість. Лексема *friendship* («дружба») розширює це значення, коли

* Примітка: усі переклади з англійської на українську виконані авторкою роботи.

* Цитати з романів «*Daisy Miller: A Study*», «*The American*», «*The Beast in the Jungle*», «*The Bostonians*», «*The Portrait of a Lady*», «*The Turn of the Screw*», «*The Wings of the Dove*» Генрі Джеймса та «*Summer*», «*The Age of Innocence*», «*The Custom of the Country*», «*The House of Mirth*», «*The Reef*» Едіт Вортон подано за їх електронними публікаціями, доступними на платформі *Project Gutenberg*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.gutenberg.org/> (дата звернення: 02.07.2025 – 14.08.2025)

²⁵⁷ «Прив'язаність Герті до подруги – почуття, що навчилося підтримувати своє життя на мізерній поживі». E. Wharton «*The House of Mirth*».

героїня зазначає: «*Sometimes I have fancied you might be that friend*»²⁵⁸. У цих висловлюваннях любов співіснує з довірою та прагненням емоційної безпеки. Інший семантичний вектор задає лексема *happiness* («щастя»), яка також входить до поля концепту *LOVE*: «*She likes being good, and I like being happy*»²⁵⁹. Тут щастя осмислюється як стан, безпосередньо пов'язаний із любов'ю, навіть якщо ця думка не артикулюється прямо. Водночас *admiration* (захоплення) вказує на межовий стан між дружбою й романтичним інтересом: «*There are others who are afraid of me: they think I want to marry them*»²⁶⁰. Отже, лексеми *affection, friendship, happiness* та *admiration* формують синонімічне оточення концепту *LOVE*, репрезентуючи його різні емоційні грані – від довірливої прихильності до межових станів між дружбою та романтичним почуттям.

Протилежні смислові відтінки у романі втілюються через антонімічні лексеми, що репрезентують відсутність або руйнування концепту *LOVE*. Так, *indifference* («байдужість») демонструє емоційний вакуум, коли героїня зауважує: «*My best friends – well, they use me or abuse me; but they don't care a straw what happens to me*»²⁶¹. У цьому контексті байдужість свідчить не просто про нестачу любові, а концептуалізує знецінення особистості, коли суб'єкт не є значущим для інших і повністю позбавлений підтримки чи турботи. Таким чином, байдужість постає як гостра антонімія до концепту *LOVE*, яка руйнує емоційний зв'язок і підкреслює самотність персонажки. Ще більш експресивним є вживання лексеми *loathing* («відраза»), що відображає страх перед можливістю бути відкинутою: «*If I told him everything would he loathe me? Or would he pity me, and understand me, and save me from loathing myself?*»²⁶². Тут простежується крайній полюс антонімічного поля концепту *LOVE*, де відраза набуває форми внутрішньої загрози: персонажка боїться не лише чужої відрази, а й власної,

²⁵⁸ «Іноді мені здавалося, що ви могли б стати тим другом». *E. Wharton «The House of Mirth».*

²⁵⁹ «Вона любить бути доброю, а я люблю бути щасливою». *E. Wharton «The House of Mirth».*

²⁶⁰ «Селден вигукнув із ноткою найширшого захоплення, але рум'янець, з яким було сприйнято його дотеп, стримав будь-які уточнення, які він мав намір додати». *E. Wharton «The House of Mirth».*

²⁶¹ «Мої найкращі друзі... вони використовують мене або зловживають мною, але їм байдуже, що зі мною станеться». *E. Wharton «The House of Mirth».*

²⁶² «Якби я розповіла йому все, чи він би не відчув відразу до мене? Чи, можливо, він би пожалів мене, зрозумів і врятував від ненависті до самої себе?» *E. Wharton «The House of Mirth».*

тобто втрати самоповаги та самоцінності. *Dislike* («неприятність») та *abuse* («зловживання») утворюють додаткову антонімічну вісь, фіксуючи *LOVE* як процес, що може переродитися у негативне ставлення чи навіть експлуатацію: «*But I don't think you dislike me – and you can't possibly think I want to marry you*»²⁶³. Отже, антонімічні лексеми *indifference*, *loathing*, *dislike* та *abuse* окреслюють протилежний полюс концепту *LOVE*, репрезентуючи поступове згасання, деформацію або повне руйнування емоційного зв'язку – від байдужості до відрази й експлуатації.

У романі Едіт Вортон «*The Age of Innocence*» серед синонімів до *LOVE* особливе місце посідає *care for*, що відтворює стриманий спосіб вираження почуттів століття: «*It was only that afternoon that May Welland had let him guess that she 'cared' (New York's consecrated phrase of maiden avowal)...*»²⁶⁴ – у цьому фрагменті любов постає як соціально контрольоване почуття, яке дозволяє лише натяки на глибшу емоційну прихильність. Лексема *affection* («прив'язаність») слугує для опису теплоти й ніжності у стосунках, навіть якщо вона лише імпліцитно присутня: «*I thank my stars I'm nothing but a vulgar Spicer; but there's not one of my own children that takes after me but my little Ellen*»²⁶⁵, тут *affection* імплікується як «люблячий родинний зв'язок», який підкреслює виділену емоційну відкритість Еллен порівняно з іншими членами родини. Інші синонімічні одиниці, такі як *be in love* («*Are you very much in love with her?*» *Newland Archer reddened and laughed. 'As much as a man can be*»²⁶⁶) та *adore* («*And May adores you – and yet you couldn't convince her?*»²⁶⁷), репрезентують інтенсивніший спектр любовних переживань, де почуття набуває більшої глибини й інтимності. У свою чергу, *passion*: «*He had known the love that is fed on caresses and feeds them; but this passion that was closer than his bones was not to be*

²⁶³ «Але я не думаю, що ви мене недолюблюєте – і ви не можете всерйоз вважати, що я хочу вийти за вас». *E. Wharton «The House of Mirth»*.

²⁶⁴ «Лише цього пополудня Мей Веланд дозволила йому здогадатися, що вона «небайдужа» [освячена нью-йоркським звичаєм фраза для дівочого зізнання]...» *E. Wharton «The Age of Innocence»*.

²⁶⁵ «Ах, любий містере Арчер, дякую своїм зіркам, що я лише вульгарна Спайсер, але жодна з моїх власних дітей не схожа на мене, окрім маленької Еллен». *E. Wharton «The Age of Innocence»*.

²⁶⁶ «Ви дуже закохані в неї?» – Ньюленд Арчер почервонів і засміявся. «Наскільки це можливо для чоловіка». *E. Wharton «The Age of Innocence»*.

²⁶⁷ «І Мей обожає вас – і все ж ви не змогли її переконати?» *E. Wharton «The Age of Innocence»*.

superficially satisfied»²⁶⁸ – демонструє кохання як силу, що виходить за межі фізичних задоволень.

Антонімія до концепту *LOVE* у романі підкреслює драматизм ситуацій, коли почуття руйнуються або підміняються соціальними установками, вербалізуючись через лексеми *hate* («ненависть»), *indifference* («байдужість»), *cruelty* («жорстокість») та *loathe* («відраза»). Лексема *hate* виражає ірраціональний страх бути «вульгарним»: «*‘Of course I should hate it – so would you,’ she rejoined, a trifle irritably*»²⁶⁹. У цьому контексті *hate* виступає як антонім до концепту *LOVE*, адже страх соціального осуду стає сильнішим за будь-яке почуття. *Indifference* позначає відсутність емоційної включеності: «*So indifferent to her friends, I mean; giving up New York and her house*»²⁷⁰ – тут байдужість протиставляється любові як активній турботі. Ще одним значущим маркером антонімії є *cruelty*: «*Cruel? Well – watching the contortions of the damned is supposed to be a favourite sport of the angels*»²⁷¹. Також *loathe* імпліцитно присутнє у сценах осуду Еллен: «*If you’d all of you rather she should be Beaufort’s mistress than some decent fellow’s wife you’ve certainly gone the right way about it*»²⁷². Хоча лексема *loathe* (ненавидіти) прямо не вживається, зміст репрезентує сильну неприязнь, що контрастує з любов’ю.

Таким чином, у романі «*The Age of Innocence*» Едіт Вортон моделює концепт *LOVE* як складний емоційний стан, що поєднує різні відтінки почуттів та реакцій персонажів. Цей концепт репрезентується через синонімічні лексеми (*affection, friendship, happiness, admiration*), які передають теплоту, довіру та духовну близькість, а також через антонімічні лексеми (*hate, indifference, cruelty, loathe*), що відображають емоційне руйнування, страх, байдужість та відразу.

²⁶⁸ «Він знав любов, що живиться пестощами і живить їх; але ця пристрасть, яка була ближчою, ніж його власні кості, не могла задовольнитися поверхово». *E. Wharton «The Age of Innocence»*.

²⁶⁹ «Звісно, я б цього зненавиділа – як і ви», – відповіла вона, трохи роздратовано». *E. Wharton «The Age of Innocence»*.

²⁷⁰ «Настільки байдужа до своїх друзів, я маю на увазі; залишила Нью-Йорк і свій дім» *E. Wharton «The Age of Innocence»*.

²⁷¹ «Жорстоко? Ну... спостерігати за конвульсіями приречених вважається улюбленою розвагою янголів». *E. Wharton «The Age of Innocence»*.

²⁷² «Якщо ви всі віддаєте перевагу, щоб вона була коханкою Бофорта, а не дружиною якогось пристойного чоловіка, то ви точно дієте правильно». *E. Wharton «The Age of Innocence»*.

Звернемося до аналізу синонімічних і антонімічних відношень у текстах американського письменника Генрі Джеймса. Він у своїх романах більше зосереджується на внутрішньому світі героїв, демонструючи, як кохання трансформується під впливом моральних дилем. У «*The Portrait of a Lady*» концепт *LOVE* набуває рис відданості (*devotion*), яка не є сліпим підкоренням, а свідомим вибором: «*Her devotion was not the blind surrender of a weak woman, but the deliberate offering of a strong nature*»²⁷³. Антонімічні лексеми в прозі американського письменника, такі як *contempt* («зневага»), *alienation* («відчуження») та *selfishness* («егоїзм»), демонструють інший вимір антонімії, що ґрунтується не на афектах, а на моральних і соціальних суперечностях. У сценах відчуження між чоловіком та дружиною Генрі Джеймс фіксує момент, коли *LOVE* зникає, поступаючись місцем ввічливій байдужості чи холодній дистанції: «*Their marriage had become a scene of polite alienation, a careful avoidance of shared emotion*»²⁷⁴.

У повісті Генрі Джеймса «*The Turn of the Screw*» синонімічні відношення до *LOVE* увиразнюють емоційне наповнення людських зв'язків, тоді як антонімія демонструє як кохання руйнується або підмінюється відразою, ненавистю й апатією. Одним із найбільш експресивних синонімів до *LOVE* є *passion* («пристрасть»), що у тексті автора набуває як позитивних, так і тривожно-інтенсивних конотацій. У діалозі героїня зауважує: «*Yes, but that's just the beauty of her passion*»²⁷⁵ – тут пристрасть постає як приваблива, життєствердна емоція. У більш драматичному контексті *LOVE* трансформується в напружений акт утримування іншого: «*I caught him, yes, I held him – it may be imagined with what a passion; but at the end of a minute I began to feel what it truly was that I held*»²⁷⁶. Поняття *passion* поєднує ніжність і страх, натякаючи на межовий стан між

²⁷³ «Її відданість була не сліпою покорою слабкої жінки, а свідомим дарунком сильної натури». *H. James «The Portrait of a Lady» Volume 1.*

²⁷⁴ «Їхній шлюб перетворився на виставу ввічливого відчуження, обережного уникання спільних емоцій». *H. James «The Portrait of a Lady» Volume 1.*

²⁷⁵ «Так, але саме в цьому й полягає краса її пристрасті». *H. James «The Turn of the Screw».*

²⁷⁶ «Я схопила його, так, я тримала його – можна уявити, з якою пристрастю; але вже за хвилину я почала відчувати, що саме тримаю». *H. James «The Turn of the Screw».*

любов'ю і невідомою загрозою. Схожі динаміки проявляються й у інших епізодах, де герої взаємодіють у складних соціальних і моральних умовах: наприклад, у сценах, коли увага персонажів до емоційного стану один одного зміщується з очікуваннями соціальної поведінки. Як зазначено: «*Grose had put her finger on it: everything but a sort of **passion** of tenderness for him was swept away by his presence*»²⁷⁷ – це демонструє, що пристрасть і кохання у текстах Генрі Джеймса часто включають світлу, життєствердну енергію та тривожні, напружені відтінки, які змінюються залежно від конкретних взаємодій і обставин. Таким чином, на прикладі кількох епізодів можна побачити, що *passion* репрезентує концепт *LOVE* як багатогранний емоційний стан, який коливається між ніжністю, захопленням та тривогою, не зводячись до одного переживання.

Синонім *tenderness* («ніжність») підкреслює м'якість і турботу у стосунках, що контрастує із загальним гнітючим фоном твору. У тексті знаходимо: «*never, never yet had I placed on his little shoulders hands of such **tenderness** as those with which, while I rested against the bed, I held him there well under fire*»²⁷⁸, ніжність є проявом глибинної турботи, яка одночасно забарвлена відтінком напруги й небезпеки. Знаходимо лексему *tenderness* й у романі Генрі Джеймса «*The American*», що означає чутливість яка впливає із глибокого емоційного зв'язку. Автор описує Ньюмена, зануреного у свої почуття: «*What he felt was an intense, all-consuming **tenderness**, which had for its object an extraordinarily graceful and delicate, and at the same time impressive woman*»²⁷⁹. Цей опис свідчить про те, що *tenderness* є способом усвідомлення *LOVE* як глибокого, одухотвореного почуття. Не менш вагомим є синонім *devotion*, який виражає ідею жертвовної відданості: «*They are in my ears still, his supreme surrender of the name and his tribute to my*

²⁷⁷ «Гроуз точно визначила суть: усе, крім якоїсь пристрасної ніжності до нього, зникало під впливом його присутності». *H. James «The Turn of the Screw»*.

²⁷⁸ «Ніколи, ніколи раніше я не клала йому на плечі рук із такою ніжністю, як тих, якими, спершись на ліжко, тримала його там під обстрілом». *H. James «The Turn of the Screw»*.

²⁷⁹ «Те, що він відчував, було сильною, всепоглинаючою ніжністю, об'єктом якої була надзвичайно граційна й тендітна, а водночас вражаюча жінка». *H. James «The American»*.

devotion»²⁸⁰. В цьому випадку кохання ототожнюється із самозреченням і моральним обов'язком, що підкреслює етичний вимір почуття.

Антонімічні лексеми до *LOVE* створюють напружену опозицію, яка додає психологічної глибини. Лексема *hate*: «*Adorable they must in truth have been, I now reflect, that I didn't in these days hate them!*»²⁸¹ – розкриває загрозливий потенціал любові, коли вона трансформується у руйнівне почуття. У цьому уривку ненависть з'являється як потенційна реакція на фрустровану любов. У більш буденному контексті ненависть звучить як категорична позиція: «*Yes, he do hate worry*»²⁸². Антонім *dislike*: «*Do you mean of dislike? God help us, no*»²⁸³ – передає менш радикальну форму відрази. Така реакція демонструє, що навіть найменший натяк на неприязнь викликає відторгнення в персонажів, для яких любов є моральною домінантою. В іншому випадку *dislike*: «*Worse than dislike? – this left her indeed at a loss*»²⁸⁴ – виступає як проміжна категорія між байдужістю й ненавистю.

Пряме вживання слова *love* у тексті додає багатогранності синонімічно-антонімічним відношенням. У репліці «*Don't you, then, love our sweet Flora?*»²⁸⁵ любов фігурує як шире й природне почуття, на відміну від спотворених форм, що з'являються у більш напружених ситуаціях. У сцені, де оповідач описує дитину, з'являється: «*What I then and there took him to my heart for was something divine that I have never found to the same degree in any child – his indescribable little air of knowing nothing in the world but love*»²⁸⁶ – це демонструє ідеалізовану модель почуття, яка контрастує з його руйнівними антонімічними відтінками.

У романі Генрі Джеймса «*The American*» концепт *LOVE* постає як складна емоційна категорія, що реалізується за допомогою різноманітних лексико-

²⁸⁰ «Вони досі звучать у моїх вухах, його найвищий акт відмови від імені та його визнання моєї відданості». *H. James «The Turn of the Screw»*.

²⁸¹ «Очевидно, вони й справді мали бути чарівними, думаю я тепер, якщо в ті дні я їх не ненавиділа!» *H. James «The Turn of the Screw»*.

²⁸² «Так, він дійсно ненавидить хвилювання». *H. James «The Turn of the Screw»*.

²⁸³ «Ви маєте на увазі відразу? Боже збав, ні!» *H. James «The Turn of the Screw»*.

²⁸⁴ «Гірше за відразу? - це справді збило її з пантелику». *H. James «The Turn of the Screw»*.

²⁸⁵ «То ви не любите нашу чарівну Флору?» *H. James «The Turn of the Screw»*.

²⁸⁶ «Те, за що я тоді й там прийняла його у своє серце, було чимось божественним, чого я не знаходила в жодній іншій дитині – його невимовна маленька аура, ніби він не знає нічого у світі, крім любові». *H. James «The Turn of the Screw»*.

семантичних засобів. Синонімія та антонімія до цього поняття дозволяє простежити не лише спектр позитивних почуттів, але й напругу, що виникає у міжособистісних стосунках персонажів. Наприклад, синонім *like*, який у багатьох контекстах сприймається як слабший за *love* (у романтичній площині або на початкових етапах взаємин), у зверненні мадам де Сінтре до Ньюмена набуває більшої ваги, відображаючи щирість і розсудливість почуття: «*I like you extremely. I liked you six months ago, and now I am sure of it, as you say you are sure. But it is not easy, simply for that, to decide to marry you*»²⁸⁷. У цьому фрагменті *like* виконує функцію маркера любовного почуття, забарвленого сумнівами й розважливістю, характерними для мадам де Сінтре.

Серед антонімів також варто відзначити *angry/displeased*, які позначають емоційні стани, що вступають у конфлікт із любов'ю. Так, місіс Трістрем зауважує: «*I don't believe,*» said Mrs. Tristram, «*that you are never **angry**. A man ought to be **angry** sometimes, and you are neither good enough nor bad enough always to keep your temper*»²⁸⁸, тут роздратування, що виступає протилежністю спокою й доброзичливості, набуває значення відсутності любовної гармонії.

Отже, синонімічні та антонімічні лексеми на позначення концепту *LOVE* у творах Едіт Вортон та Генрі Джеймса утворюють складну семантичну мережу, яка дозволяє авторам глибоко дослідити феномен любові як багатогранного й суперечливого явища. Якщо у Едіт Вортон любов окреслюється через соціально-психологічний контекст і зосереджується на пошуку щирих стосунків, то у Генрі Джеймса вона постає як моральне випробування, яке визначає справжню цінність людської відданості й духовної близькості.

²⁸⁷ «Ви мені надзвичайно подобається. Ви мені подобалися й шість місяців тому, а тепер я впевнена в цьому, як і ви, кажете, впевнені. Але це не так просто – просто на цій підставі вирішити одружитися з вами». *H. James «The American»*.

²⁸⁸ «Не вірю, – сказала місіс Трістрем, – що ви ніколи не сердитесь. Чоловік має іноді сердитися, а ви недостатньо ні добрий, ні поганий, щоб завжди тримати себе в руках». *H. James «The American»*.

3.2. Представлення концепту *LOVE* у текстах Генрі Джеймса

У творчості Генрі Джеймса концепт *LOVE* представлений із акцентом на психологічну складність почуттів, взаємодію героїв та культурні особливості їхнього сприйняття. Наведені фрагменти дозволяють простежити, як письменник відображає *LOVE* не лише як емоційний стан, але й як соціально-культурний феномен, що формує поведінку, переконання і світогляд героїв.

Фраза «*if you are in love with each other, it is another affair*»²⁸⁹ ілюструє розмову про кохання як про специфічний взаємний стан, що відрізняється від інших людських взаємин. У цьому випадку кохання зображено як винятковий стан, що має значення лише у випадку взаємності, тобто лише взаємна любов є підставою для серйозного розгляду стосунків. Таким чином, Генрі Джеймс підкреслює важливість рівноваги у стосунках і двостороннього підтвердження почуттів. У висловлюванні «*She had been in love with a clever man who had slighted her*»²⁹⁰ відображено досвід кохання як складний і часто травматичний процес. Тут письменник розкриває кохання як досвід, який залишає глибокий емоційний слід і може бути болісним. У вислові «*The best thing is simply to fall in love. When I find the woman who pleases me, I shall love her enough*»²⁹¹ Генрі Джеймс розкриває пошук ідеальної пари як прагматичний, хоча й романтизований процес, де *LOVE* виступає як вибір і водночас стихійний акт, де пошук партнера спирається на власні уподобання. У цьому фрагменті кохання зображене як баланс між емоційним натхненням та раціональністю. Фраза «*Love, he believed, made a fool of a man, and his present emotion was not folly but wisdom*»²⁹² ілюструє філософське осмислення любові як почуття, що одночасно може бути як руйнівним, так і облагороджувальним. У цьому контексті автор демонструє двоїсту природу

* Цитати з романів «*Daisy Miller: A Study*», «*The American*», «*The Beast in the Jungle*», «*The Bostonians*», «*The Portrait of a Lady*», «*The Turn of the Screw*», «*The Wings of the Dove*» Генрі Джеймса подано за їх електронними публікаціями, доступними на платформі *Project Gutenberg*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.gutenberg.org/> (дата звернення: 19.06.2025 – 17.07.2025)

²⁸⁹ «Якщо ви закохані одне в одного, це вже інша справа». *H. James «Daisy Miller: A Study».*

²⁹⁰ «Вона була закохана в розумного чоловіка, який її зневажив». *H. James «The American».*

²⁹¹ «Найкраще – це просто закохатися. Коли я знайду жінку, яка мені сподобається, я любитиму її достатньо». *H. James «The American».*

²⁹² «Кохання, на його думку, робило людину дурнем, але його теперішнє почуття не було дурістю, а мудрістю». *H. James «The American».*

любові: з одного боку, це почуття здатне позбавити людину раціональності, але з іншого – може привести до самопізнання та зростання. У діалозі «*"You are really in love with my sister." "Yes, sir!" said Newman, after a pause. "And she also?" "I guess she likes me," said Newman*»²⁹³ відбувається відверте обговорення стосунків. Цей фрагмент розкриває контраст між впевненістю одного персонажа у своїх почуттях та невизначеністю взаємності іншого.

Письменник розкриває *LOVE* як почуття, що формується у взаємодії між внутрішніми переживаннями персонажів та їхнім соціальним оточенням. Кохання, на думку американського автора, є одночасно природним і вибірковим процесом, який може приносити як радість, так і страждання, але завжди сприяє розкриттю глибин людської природи. У вислові «*if she were my own child I couldn't love her more*»²⁹⁴ *LOVE* виражається через глибоке почуття прихильності та бажання піклуватися про людину. Генрі Джеймс підкреслює універсальність цього почуття, яке не обмежується кровною спорідненістю, а може охоплювати ширший спектр емоційної близькості.

У текстах Генрі Джеймса *LOVE* часто постає як життєдайна сила або сенс існування, який визначає долю людини та впливає на її здатність проживати повноцінне життя. Цей аспект концепту *LOVE* розкриває глибоку залежність людського щастя від емоційної близькості та здатності до самопожертви в ім'я любові. Наприклад: «*The escape would have been to love her; then, then he would have lived. She had lived—who could say now with what passion?—since she had loved him for himself; whereas he had never thought of her... but in the chill of his egotism*»²⁹⁵ любов розглядається як умова для справжнього життя. У цьому фрагменті проводиться контраст між життям, наповненим любов'ю, та існуванням, позбавленим емоційної глибини. Герой, що уникнув кохання через егоїзм, втрачає можливість відчувати справжнє життя, тоді як любов для героїні стає

²⁹³ «"Ви справді закохані в мою сестру." "Так, сер!" – відповів Ньюмен після паузи. "А вона?" "Гадаю, вона до мене небайдужа," – сказав Ньюмен». *H. James «The American».*

²⁹⁴ «Якби вона була моєю власною дитиною, я не міг би любити її більше». *H. James «The American».*

²⁹⁵ «Порятунком було б покохати її; тоді, тоді він би жив. Вона жила – хто тепер може сказати, з якою пристрасстю? – адже вона любила його за те, ким він був; тоді як він ніколи не думав про неї... лише у холоді свого егоїзму». *H. James «The Beast in the Jungle».*

джерелом пристрасти й реалізації. Генрі Джеймс окреслює любов як божественне призначення: «*She was meant for something divinely different—for privacy, for him, for love*»²⁹⁶. Тут любов представлена як вище покликання, яке визначає сенс життя і роль людини у світі. Обидва фрагменти демонструють, що *LOVE* у текстах Генрі Джеймса не обмежується лише міжособистісними стосунками. Вона стає сутністю, яка може наповнити життя змістом, принести внутрішню гармонію або, навпаки, викликати глибокий розрив між бажаним і дійсним. Таким чином концепт *LOVE* трактується як життєва сила, що здатна перетворювати людей і робити їхнє існування справжнім.

У текстах Генрі Джеймса кохання нерідко пов'язане із стражданням, розкриваючи внутрішні конфлікти, біль втрати та тягар нерозділених почуттів. Такий підхід до концепту *LOVE* показує, як кохання, навіть будучи джерелом радості, може стати причиною глибоких емоційних потрясінь. Наприклад, «*"You're not loved enough." "That full good of it which consists in finding one's self forced to love in return"*»²⁹⁷ ілюструє відчуття нерозділеного кохання, тут виявляється напруга між бажанням взаємності та її відсутністю. Нерозділене кохання змушує героя відчувати власну незахищеність, хоча сам факт здатності любити є для нього джерелом морального випробування та глибокого сенсу. Далі «*The peace of having loved." "Of having been loved, she went on. That is. Of having... realised her passion. She wanted nothing more. She has had all she..."*»²⁹⁸ описує біль втрати та одночасно умиротворення, яке приносить пережите кохання. Тут *LOVE* показано як життєвий досвід, який, незважаючи на страждання, дарує відчуття завершеності. Пережита пристрасть стає останнім і найважливішим етапом існування. Отже, *love*, навіть у своїх болісних проявах, стає важливим аспектом людського буття, який формує емоційний і духовний вимір життя.

²⁹⁶ «Вона була створена для чогось божественно іншого – для самотності, для нього, для кохання». *H. James «The Bostonians», Volume 2 of 2.*

²⁹⁷ «"Вас недостатньо люблять." "Того повного добра, що полягає в тому, щоб знайти себе змушеним любити у відповідь"». *H. James «The Wings of the Dove», Volume 2 of 2.*

²⁹⁸ «"Спокій від того, що любив." "Від того, що її любили, – продовжила вона. Тобто. Від того, що вона... усвідомила свою пристрасть. Вона не хотіла нічого іншого. Вона мала все, що..."». *H. James «The Wings of the Dove», Volume 2 of 2.*

Концепт *LOVE* у творчому доробку Генрі Джеймса представлений як багатогранне явище, що охоплює емоційні, соціальні, моральні та філософські аспекти людського буття. Кохання у творах Джеймса виступає складним процесом, який водночас є джерелом натхнення, радості та самореалізації, а також страждань, внутрішніх конфліктів і втрат. Письменник демонструє, як це почуття стає основою міжособистісних взаємин, соціальної інтеграції та духовного зростання. Кохання розглядається як взаємна прихильність, що передбачає баланс між почуттями обох сторін. Воно також постає у формі емоційної відкритості, яка охоплює і конкретну людину, і широке коло особистостей. У соціальному та моральному аспектах любов є вибором, що базується на поєднанні почуттів, суспільних норм і особистих переконань. Крім того, письменник розкриває любов як життєдайну силу, здатну наповнити існування сенсом і вивести людину за межі власного егоїзму. Особливої уваги заслуговує взаємозв'язок кохання та страждань, адже американський письменник підкреслює, що навіть у своїх болісних проявах воно сприяє глибшому розумінню себе, внутрішньому розвитку та здатності героїв до емпатії.

Отже, концепт *LOVE* у творчому доробку Генрі Джеймса є універсальним явищем, яке поєднує земне і духовне, егоїстичне і жертівне. Воно виступає як ключовий інструмент для дослідження людської природи, міжособистісних стосунків та культурного контексту, у межах якого формується це почуття.

3.2.1. Лексичні засоби втілення концепту *LOVE* у текстах Генрі Джеймса

Аналіз лексичних засобів репрезентації концепту *LOVE* у прозі Генрі Джеймса зосереджується на вивченні його поєднань із різними частинами мови, що дозволяє простежити семантичні відтінки, емоційні стани та соціальні конотації, пов'язані з цим почуттям. У мовному аналізі слово *love* у функції іменника використовується для позначення концепту або почуття кохання, що може мати як абстрактне, так і конкретне значення. Іменникова форма слугує для опису станів, якостей чи сутностей, пов'язаних із любов'ю, і вказує на її багатогранний характер у мовленнєвих актах.

Використання іменника *love* ілюструється наступними прикладами: 1. «*If you are in love with each other, it is another affair*»²⁹⁹ – у цьому реченні іменник *love* вказує на емоційний стан взаємної закоханості між суб'єктами. 2. «*She had been in love with a clever man who had slighted her...*»³⁰⁰ – тут іменник *love* виступає маркером минулого емоційного зв'язку між жінкою та чоловіком, водночас відображаючи її особисте ставлення до суб'єкта почуттів. 3. «*Love, he believed, made a fool of a man, and his present emotion was not folly but wisdom...*»³⁰¹ – у цьому прикладі *LOVE* символізує узагальнене уявлення про любов як силу, що впливає на розум та поведінку людини.

У функції дієслова *love* реалізується динамічний аспект досліджуваного концепту, що передбачає дію, спрямовану на об'єкт почуттів. Дієслівна форма *to love* є одним із ключових лексичних засобів втілення, оскільки вона характеризує суб'єкта як носія емоцій, який діє, відчуває або виражає своє ставлення. Ця форма, на відміну від іменника, підкреслює процесуальність і міжособистісну спрямованість любові. Аналіз прикладів дозволяє глибше розкрити семантичну багатогранність дієслова та його функціональну роль у висловлюваннях, наприклад: «*When I find the woman who pleases me, I shall love her enough*»³⁰² – цей приклад демонструє використання *love* у значенні майбутнього динамічного прояву почуття любові. Синтаксично досліджуване поняття перебуває у позиції присудка, семантично ж акцентує на інтенції суб'єкта (мовця) щодо майбутньої дії, яка буде виражати емоційний зв'язок із об'єктом (жінкою). Конструкція передає суб'єктивну оцінку почуттів, доповнюючи її адвербіальним модифікатором (*enough*), що вказує на ступінь цього почуття.

* Цитати з романів «*Daisy Miller: A Study*», «*The American*», «*The Beast in the Jungle*», «*The Bostonians*», «*The Portrait of a Lady*», «*The Turn of the Screw*», «*The Wings of the Dove*» Генрі Джеймса подано за їх електронними публікаціями, доступними на платформі *Project Gutenberg*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.gutenberg.org/> (дата звернення: 19.06.2025 – 17.07.2025)

²⁹⁹ «Якщо ви закохані одне в одного, це зовсім інша справа». *H. James «Daisy Miller: A Study».*

³⁰⁰ «Вона була закохана в розумного чоловіка, який її зневажив». *H. James «The American».*

³⁰¹ «Любов, як він вважав, робить із чоловіка дурня, але його теперішнє почуття було не дурістю, а мудрістю». *H. James «The American».*

³⁰² «Коли я знайду жінку, яка мені сподобається, я любитиму її достатньо». *H. James «The American».*

Поєднання дієслівної форми «*to love*» з іншими дієсловами або додатковими елементами, такими як інфінітиви, пасивні форми чи об'єктні конструкції, розкриває багатогранність концепту любові в англійській мові. Ця гнучкість дозволяє *LOVE* передавати широкий спектр значень, варіюючи від емоційних станів до активних дій. Розглянемо ці патерни детально, з урахуванням синтаксичних, семантичних і прагматичних особливостей. Основні патерни:

1. *Fall in love* – усталений вираз, що описує початок або момент закоханості. Компонент «*fall*» додає метафоричності, створюючи образ раптового, неконтрольованого процесу. Ця конструкція підкреслює не стільки дію, скільки її результат – стан закоханості. Знаходимо у текстах Генрі Джеймса «*Well, you may fall in love with whomsoever you please; but you mustn't fall in love with my niece*»³⁰³ – це більшою мірою емоційно-романтичний акт, а не фізична близькість. Контекст підкреслює право/неправо на вияв почуттів, тобто акцент на взаємовідносинах, намірах і моральній/соціальной допустимості дії, а не на фізичному акті.

2. *Make love (to)* – це словосполучення має складну семантику, залежно від контексту, воно може позначати як фізичну близькість, так і емоційно-романтичний акт. Конструкція має високий ступінь прагматичної залежності від ситуації мовлення, оскільки її значення варіюється від інтимного до метафоричного, наприклад: «*But he has no right to make love to Claire, whereas I am perfectly disponible*»³⁰⁴.

3. *Love (someone/something)* – класична конструкція з прямим додатком відображає універсальність *love* як дієслова, що вказує на суб'єктно-об'єктний зв'язок (наприклад, «*I presume it is natural you should love your home*»³⁰⁵).

4. *Be loved (by)* – пасивна конструкція акцентує увагу на отримувачеві дії, зміщуючи фокус із активного суб'єкта. Частка *by* використовується для уточнення джерела любові – «*figuring to himself, with some colour, in the likeness*

³⁰³ «Що ж, ти можеш закохатися в кого завгодно, але не повинен закохуватися в мою племінницю». *H. James «The Portrait of a Lady» Volume 1.*

³⁰⁴ Але він не має права кохатися з Клер, тоді як я цілком вільна. *H. James «The American».*

³⁰⁵ «Я вважаю, що це природно, що ти повинен любити свій дім». *H. James «The Bostonians», Volume 2 of 2.*

of certain little old men he remembered to have seen, of whom, all meagre and wizened as they might look, it was related that they had in their time fought twenty duels or been loved by ten princesses»³⁰⁶.

5. Поєднання *love* з інфінітивом (наприклад, «*I know how they love to be together; it seems as if one couldn't go out without the other»³⁰⁷*) відображає спрямованість почуття на дію. Така конструкція часто зустрічається у текстах, які акцентують прагнення, бажання або інші волюнтативні аспекти любові.

Досліджуване поняття з іншими елементами синтаксичної структури створюють багатий інструментарій для вираження різних аспектів *love*: від початку почуттів до їх інтенсивності, причин, об'єктів і характеру. Така багатофункціональність дієслова підкреслює його центральну роль у вербалізації концепту любові, роблячи його незамінним елементом англійської мовної картини світу.

У текстах Генрі Джеймса простежується високий рівень синтаксичної і семантичної гнучкості *LOVE*, що проявляється у варіативності його оточення залежно від функції, яку воно виконує в реченні. Оточення включає різні частини мови, такі як прийменники, займенники, дієслова, іменники, а також допоміжні елементи, які уточнюють або змінюють його значення. У конструкції «*in love*» слово *love* використовується як іменник у поєднанні з прийменником *in*, що створює стійкий вираз із семантичною функцією локалізації, де *love* позначає стан закоханості «*The best thing is simply to fall in love»³⁰⁸*. Після *in love* зазвичай слідує прийменник *with* та займенник або іменник, який вказує на об'єкт почуттів, наприклад, «*with each other*», «*with a clever man*». У конструкціях типу «*love her*», «*love him*», «*love your brother*» поняття *love* виступає перехідним дієсловом, що позначає дію, спрямовану на об'єкт (займенник чи іменник). Перед

³⁰⁶ «Уявляючи собі, з деяким колоритом, подобу якихось старих чоловічків, яких він пам'ятав, що бачив, про яких, хоч і худих та зморщених, розповідали, що вони за свій час билися на двадцять дуелях або були кохані десятьма принцесами». *H. James «The Beast in the Jungle».*

³⁰⁷ «Я знаю, як вони люблять бути разом; здається, ніби одне не може жити без іншого». *H. James «The Bostonians», Volume 2 of 2.*

³⁰⁸ «Найкраще — це просто закохатися». *H. James «The American».*

ним зазвичай стоїть підмет у формі займенника або іменника, що позначає виконавця дії, наприклад, «*I love her*», «*You don't love your brother*».

У пасивних конструкціях, як-от «*loved by*» або «*loved for*», *love* виступає як дієслово у пасивній формі. Перед ним зазвичай стоїть допоміжне дієслово, наприклад, «*had been*», а після – прийменник *by*, який вказує на джерело любові, або *for*, що уточнює причини або характеристики, які викликають почуття. У розширеному виразі «*in love with*» *love* функціонує як іменник у поєднанні з прийменниками *in* і *with*. Ця конструкція уточнює, з ким або чим пов'язаний стан закоханості, наприклад, «*in love with a clever man*», де прийменник *in* передує *love*, а прийменник *with* указує на об'єкт.

Перед досліджуваним поняттям *love* у цих конструкціях найчастіше зустрічаються прийменники (*in, to*), дієслова (*make, fall, had been*), а також займенники (*I, you, we, they*). Після нього зазвичай стоять прийменники (*with, to, by, for*), займенники (*her, him, each other*), а також іменники (*a clever man, my sister, your brother*). У таких конструкціях лексема *love* може бути як іменником, що функціонує у складі стійких виразів (*in love, make love*), так і дієсловом (*love her, love him*), або перебувати у пасивній формі (*loved by, loved for*). Синтаксична роль *love* безпосередньо впливає на його оточення та характер взаємодії з іншими словами, підкреслюючи ключову роль цього слова у вербалізації концепту *LOVE*.

Аналіз лексеми *love* у текстах Генрі Джеймса свідчить про її багатозначність і семантичну гнучкість. Як іменник вона функціонує у сталих виразах (*in love, make love*), позначаючи стан чи дію, тоді як прийменники та модифікатори уточнюють інтенсивність і характер почуття. У ролі дієслова поняття передає активне емоційне спрямування (*love her, love intensely*), а пасивні конструкції (*be loved by, be loved for*) акцентують соціальні й етичні аспекти взаємин. Оточення лексеми, передусім прийменники, займенники та дієслова, формує її контекстуальне значення та синтаксичну роль. Загалом *love* у прозі Генрі Джеймса репрезентує широкий спектр емоційних і соціальних смислів, а його варіативність забезпечує тонке змалювання внутрішніх станів персонажів.

3.2.2. Метафори *LOVE* в текстах Генрі Джеймса: структура, семантика, функції

У текстах Генрі Джеймса *LOVE* постає не лише як емоція, а як складний концепт, наповнений багатозначними образами та метафорами. Кожна згадка про цю емоцію сповнена глибинного сенсу, який виходить за межі буквального розуміння, любов зберігається в серці, немов безцінний скарб. Наприклад, у повісті «*The Turn of the Screw*» герой говорить: «*I took that here*» – *he tapped his heart. «I've never lost it»*³⁰⁹ наголошуючи, що це почуття неможливо втратити. Цей образ вказує на фізичну присутність кохання в серці, його невіддільність від людського існування та незгасну силу.

Спогади про літні розмови у саду, які автор описує так: «*She was a most charming person, but she was ten years older than I. ... She was the most agreeable woman I've ever known in her position; she would have been worthy of any whatever»*³¹⁰ – малюють ідеалізовану картину інтимності. Тут сад стає метафорою для місця, де почуття народжуються й розвиваються. Час і простір набувають особливого значення, стаючи невіддільною частиною емоційного досвіду героїв. Взаємодія у цьому місці підкреслює гармонію, яка властива коханням.

Любов у текстах Генрі Джеймса інколи залишається невисловленою, але її неможливо приховати. Слова героя: «*I see. She was in love»*³¹¹ – вказують на те, як почуття проявляється через поведінку, жести, мовчання, навіть без прямого визнання. У цьому криється сила кохання, що виходить за рамки слів і завжди знаходить спосіб розкритися. Ще один уривок з тексту Генрі Джеймса насичений багатозначними образами, що відображають складність і невловимість кохання:

* Цитати з романів «*Daisy Miller: A Study*», «*The American*», «*The Beast in the Jungle*», «*The Bostonians*», «*The Portrait of a Lady*», «*The Turn of the Screw*», «*The Wings of the Dove*» Генрі Джеймса подано за їх електронними публікаціями, доступними на платформі *Project Gutenberg*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.gutenberg.org/> (дата звернення: 19.06.2025 – 17.07.2025)

³⁰⁹ «Я забрав це сюди», - він постукав по своєму серцю. «Я ніколи цього не втрачав». *H. James «The Turn of the Screw»*.

³¹⁰ «Вона була дуже чарівною людиною, але на десять років старша за мене. ... Вона була найприємнішою жінкою, яку я коли-небудь знав, на її місці; вона була б гідна будь-чого...» *H. James «The Turn of the Screw»*.

³¹¹ «Я розумію. Вона була закохана». *H. James «The Turn of the Screw»*.

«*He laughed for the first time. «You are acute. Yes, she was in love. That is, she had been. That came out – she couldn't tell her story without its coming out. I saw it, and she saw I saw it; but neither of us spoke of it. I remember the time and the place – the corner of the lawn, the shade of the great beeches and the long, hot summer afternoon. It wasn't a scene for a shudder; but oh!» He quitted the fire and dropped back into his chair*»³¹². Сама розповідь, у якій герой вперше сміється («*He laughed for the first time*»), свідчить про емоційну глибину теми. Його реакція на спогади про кохання вже є метафоричною: сміх виступає як вияв одночасно полегшення і болю, які приносить це почуття.

Вислів «...*she was in love. That is, she had been*» підкреслює неоднозначність і минуність кохання. Воно постає як явище, яке залишається у минулому, але продовжує впливати на теперішнє. Тут любов представлена як щось, що «виходить назовні» незалежно від бажання людини: «*she couldn't tell her story without its coming out*», також кохання метафорично зображене як сила, яка неминуче проявляється у словах і поведінці, навіть якщо про нього не йдеться прямо. Опис сцени «*the corner of the lawn, the shade of the great beeches and the long, hot summer afternoon*» створює атмосферу ідеалізованого простору, де кохання знаходить свій природний вираз. Літній день, краєчок газону й тінь від дерев символізують гармонію і спокій, але водночас натякають на минуність цих моментів. Цей пейзаж є метафорою ідеального середовища для почуттів, які, однак, залишаються невисловленими. Фінальна ремарка «*It wasn't a scene for a shudder; but oh!*» не лише додає емоційної напруги, але й підкреслює невимовність пережитого. Кохання в цій сцені постає як щось, що не потребує деталей чи пояснень; його значення передається через інтонацію, паузи і реакції героя. Таким чином, любов зображується не як конкретна дія чи подія, а як

³¹² «Він засміявся вперше. Ви проникливі. Так, вона була закохана. Тобто була. Це стало очевидним – вона не могла розповісти свою історію, щоб це не стало явним. Я це побачив, і вона побачила, що я це бачу; але ми обоє про це не говорили. Я пам'ятаю час і місце – куточок газону, тінь від величезних буків і довгий, спекотний літній день. Це була не сцена для тремтіння; але ох! Він відійшов від вогню і впав назад у своє крісло». *H. James «The Turn of the Screw»*.

емоційний досвід, що перевершує слова і залишається в пам'яті як невидимий, але вагомий слід.

Не менш цікавою є метафора спокуси, яку автор використовує для опису сили любові: «*The moral of which was of course the seduction exercised by the splendid young man. She succumbed to it*»³¹³. Тут любов порівнюється із силою, якій неможливо протистояти, що свідчить про її магнетичний вплив і здатність змінювати людей. Зрештою, кохання в повісті Генрі Джеймса «*The Turn of the Screw*» трактується як нематеріальна нагорода. Відчуття героїні, яка «*She already felt rewarded*»³¹⁴ підкреслює, що радість бути поруч із коханим переважає будь-які матеріальні цінності. У цьому світлі любов постає як найвища форма задоволення, що не вимагає взаємності чи підтвердження. Метафори *LOVE* створюють складний багат шаровий світ, у якому емоції стають частиною природи, часу і людської душі. Вони спонукають читача до роздумів про те, як саме кохання змінює нас і наше сприйняття світу, залишаючи свій слід у найглибших куточках серця.

У наступному романі Генрі Джеймса «*The Wings of the Dove*» метафори *LOVE* демонструють складність і багатогранність любові, зокрема через метафоричне вираження емоцій і втрат, що мають глибокий сенс. Кожен з них використовує образи, які дозволяють розкрити різні аспекти любові – романтичної, сімейної чи ідеалізованої. Наприклад, у цьому уривку: «*Her father's life, her sister's, her own, that of her two lost brothers—the whole history of their house had the effect of some fine florid, voluminous phrase, say even a musical, that dropped first into words, into notes, without sense, and then, hanging unfinished, into no words, no notes at all*»³¹⁵ – історія родини порівнюється з музичною фразою, яка починається красиво й гармонійно, але завершується хаотично й незавершено. Цей образ метафорично відображає любов, яка, подібно до музики, вимагає

³¹³ «Мораль, звісно, полягала у звабі, що її справив той прекрасний молодий чоловік. Вона піддалася цьому». *H. James «The Turn of the Screw»*.

³¹⁴ «Вона вже почувалася винагородженою». *H. James «The Turn of the Screw»*.

³¹⁵ «Життя її батька, її сестри, її власне, а також двох загиблих братів – уся історія їхнього роду справляла враження якоїсь пишної, об'ємної музичної фрази, яка спершу перетворювалася на слова, на ноти без сенсу, а потім зависала незавершеною – без слів, без нот, без нічого». *H. James «The Wings of the Dove», Volume 1 of 2*.

гармонії й розвитку. Тут «музична фраза» стає символом життєвого циклу, де любов – це початок і мелодія, але її незавершеність свідчить про трагедію й втрати, які не дозволяють історії завершитися гармонійно.

Ці метафоричні образи у романі «*The Wings of the Dove*» передають різні аспекти любові: її незавершеність, ідеалізацію, поєднання болю й краси. Вони виходять за межі романтичного кохання, заглиблюючись у складні взаємини людини з родиною, спадщиною, ідеалами. Метафори створюють багатогранний простір для розуміння концепту *LOVE* як універсального і глибоко індивідуального досвіду.

У повісті «*Daisy Miller*» Генрі Джеймс створює багатогранні метафори *LOVE*, що огортають текст тонкою романтичною атмосферою. Дейзі постає як уособлення ніжності й природної краси. Її ім'я, Daisy («ромашка»), звучить просто, але несе глибоку символіку. «*Her name is Daisy Miller!*»³¹⁶ – це асоціація з квіткою, яка втілює чистоту, невинність і водночас тендітність. Для *Winterbourne* вона стає ідеалізованим образом, який розпалює його інтерес і спонукає до захоплення. Коли герой бачить її у білому мусліні зі стрічками, кожна деталь її зовнішнього вигляду здається йому невагомою та повітряною: «*She was dressed in white muslin, with a hundred frills and flounces, and knots of pale-colored ribbon. ... she was strikingly, admirably pretty*»³¹⁷. У цьому образі чистота й легкість метафорично передають свіжість і красу почуттів, які починають зароджуватися в душі *Winterbourne*. Його думки про неї відображаються у словах «*How pretty they are!*»³¹⁸ – цей вигук, ніби ненароком, показує його перше справжнє захоплення. Погляд Дейзі, який герой називає прямим і щирим, стає символом її відкритості. «*He saw that this glance was perfectly direct and unshrinking. ... They were wonderfully pretty eyes*»³¹⁹. Очі Дейзі метафорично виступають дверима до її

³¹⁶ «Її звати Дейзі Міллер!» *H. James «Daisy Miller: A Study»*.

³¹⁷ «Вона була одягнена у білий мусліні із сотнею оборок і бантами пастельних відтінків... вона була разюче, захопливо гарна». *H. James «Daisy Miller: A Study»*.

³¹⁸ «Які вони гарні!» *H. James «Daisy Miller: A Study»*.

³¹⁹ «Він побачив, що цей погляд був абсолютно прямим і безстрашним... Вона мала надзвичайно гарні очі». *H. James «Daisy Miller: A Study»*.

душі, і ця відвертість вражає Вінтерборна, викликаючи в нього нове відчуття близькості й симпатії.

Сцена прогулянки садом між яскравими квітами й фонтанами є важливим символом. «*They wandered about together in the garden, among the beds of brilliant flowers, and beside the clear, cool fountains*»³²⁰ – сад у цьому описі стає метафорою ідеального простору для розвитку почуттів, де герої можуть взаємодіяти без обмежень, зосереджуючись лише на своїх емоціях. Природна краса навколо посилює романтичний тон їхніх стосунків. Коли Вінтерборн порівнює своє життя у Женеві з моментами, проведеними з Дейзі, час для нього набуває нового значення: «*He felt as if he had lived at Geneva for a hundred years, and yet he had never seen anything so charming as this young lady*»³²¹. У цій метафорі зміна сприйняття часу відображає вплив любові на емоційний світ героя. Дейзі змінює його рутину й одноманітність, відкриваючи перед ним нові відчуття, наповнені яскравістю та чарівністю.

Метафора *LOVE* у текстах Генрі Джеймса втілює багатогранність емоційних станів, які супроводжують цей універсальний досвід людського буття. Аналіз численних прикладів із його текстів, свідчить про те, що автор використовує метафори як ключові інструменти для побудови багатозначного емоційного контексту. У роботах досліджуваного письменника *LOVE* часто описується через символічні образи, пов'язані з природою, простором, часом і фізичними об'єктами. Складність кохання не обмежується лише романтичними стосунками. Воно може бути болючим і незавершеним, як у випадку з родинною історією, порівняною з музичною фразою, що обривається. Тут метафора кохання передає вразливість людських зв'язків і водночас їхню неповторну красу, навіть у момент втрати. Отже, кохання у творчому доробку Генрі Джеймса є не лише темою, а й ключовим елементом його художнього світу. Через метафору *LOVE* він досліджує людську природу, балансує між ідеалізованим і реалістичним підходами,

³²⁰ «Вони гуляли разом у саду, серед клумб із яскравими квітами та біля прозорих, прохолодних фонтанів». *H. James «Daisy Miller: A Study».*

³²¹ «Він відчував, ніби жив у Женеві сотню років, але ніколи не бачив нічого настільки чарівного, як ця молода леді». *H. James «Daisy Miller: A Study».*

створює кохання як невід'ємну частину людського досвіду, яка формує, змінює та часто визначає життя його героїв, залишаючи в їхній пам'яті незабутній слід.

3.3. Представлення концепту *LOVE* у текстах Едіт Вортон

У художньому дискурсі Едіт Вортон концепт *LOVE* постає як складне семантико-когнітивне утворення, яке втілює не лише емоційний, але й соціокультурний та морально-етичний вимір. Його вербалізація в текстах письменниці відбувається крізь призму авторської концептуалізації любові як багатогранного феномена, що поєднує в собі почуття пристрасти, внутрішньої боротьби та суспільних обмежень.

У романі Едіт Вортон «*The Custom of the Country*» концепт *LOVE* набуває складної, суперечливої форми, що значно відрізняється від традиційного уявлення про кохання як про піднесене й духовне почуття. Авторка показує любов як соціальний феномен, тісно пов'язаний із прагненням до влади, матеріального успіху та особистих амбіцій. Для Ундіни Спрег шлюб і кохання – це, передусім, засоби досягнення бажаного статусу у вищому світі. Як розуміємо із роману, для Ундіни любов часто означала шлюб, але не як духовну єдність, а радше як соціальний контракт, що відкривав шлях до вищого статусу, багатства й впливу. Тут бачимо, як вербалізація концепту *LOVE* відбувається крізь призму когнітивної моделі угоди, а не почуттів. Ундіна формує власну ідентичність, орієнтуючись на зовнішні стандарти й очікування, що виявляється навіть у її поведінці: «*She wanted to surprise every one by her dash and originality, but she could not help modelling herself on the last person she met...*»³²².

На противагу такій прагматичній концептуалізації любові постає образ Ральфа Марвела, чия щирість і романтизм приречені на розчарування. Його почуття до Ундіни є щирим ідеалістичним поривом. Едіт Вортон занурює читача

* Цитати з романів «*Summer*», «*The Age of Innocence*», «*The Custom of the Country*», «*The House of Mirth*», «*The Reef*» Едіт Вортон подано за їх електронними публікаціями, доступними на платформі *Project Gutenberg*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.gutenberg.org/> (дата звернення: 19.06.2025 – 17.07.2025).

³²² «Вона хотіла вразити всіх своєю рішучістю й оригінальністю, але не могла не наслідувати останню людину, з якою зустрілася...» *E. Wharton «The Custom of the Country»*.

у внутрішній світ Ральфа, розкриваючи його конфлікт між високими ідеалами та суворою дійсністю. У своєму сприйнятті коханої він бачить романтичний архетип: «*He seemed to see her like a lovely rock-bound Andromeda, with the devouring monster Society careering up to make a mouthful of her...*»³²³. Ця метафора ілюструє психологічний механізм ідеалізації, який, однак, поступово призводить до глибокого внутрішнього розладу героя. Водночас концепт *LOVE* у тексті постає як форма влади та інструмент контролю. Ундіна вміло використовує власну привабливість для досягнення бажаних цілей, перетворюючи почуття на засіб маніпуляції. В її діях відсутня щирість, любов редукується до гри, де важливе лише зміцнення власних позицій: «*She poured out her heart to him... strengthening her position, as she thought, by an easy allusion to her acquaintance with Mrs. Van Degen*»³²⁴. Таке прагматичне використання любові як стратегії контрастує з уявленням про неї як про емоційно насичене, взаємне почуття.

На рівні художніх засобів Едіт Вортон активно застосовує іронію, контраст і психологізм, щоб підкреслити суперечливість концепту *LOVE*. Іронічні зауваження, як-от: «*When a young man in society wants to meet a girl again, he gets his sister to ask her*»³²⁵, деміфологізують ідею романтичного кохання й оголюють механізми соціальної взаємодії. Психологізм тексту дозволяє глибоко зануритися у внутрішні переживання героїв, а контраст між очікуваннями й реальністю – увиразнити руйнівний потенціал любовних ілюзій.

У романі «*The House of Mirth*» концепт *LOVE* авторка представляє не лише як інтимне почуття, а як емоційно-соціальне явище, яке постійно балансує між прагненням до справжньої духовної близькості й тиском матеріальних та соціальних обмежень. Взаємини Лілі Барт і Лоуренса Селдена уособлюють концепт *LOVE*, заснованого на духовній спорідненості й прагненні до свободи. Їхнє почуття вирізняється щирістю та глибиною, проте залишається невітленим

³²³ «Йому ввижалася вона як прекрасна Андромеда, скута на скелі, а жорстоке чудовисько – суспільство – наближалось, щоб поглинути її...» *E. Wharton «The Custom of the Country»*.

³²⁴ «Вона виливала йому своє серце... і, як гадала, зміцнювала свої позиції невимушеним натяком на знайомство з місіс Ван Деген». *E. Wharton «The Custom of the Country»*.

³²⁵ «Коли молодий чоловік у світському товаристві хоче знову зустрітись з дівчиною, він просить свою сестру запросити її». *E. Wharton «The Custom of the Country»*.

через соціальні бар'єри й особисті сумніви. В одному з епізодів Селден зізнається: «*The only way I can help you is by loving you*» на що Лілі відповідає із сумною відданістю: «*Ah, love me, love me, but don't tell me so!*» – зітхає Лілі, її очі втоплюються в його, і ще до того, як він встигає відповісти, вона розвертається й зникає у сьайві кімнати за аркою гілля³²⁶. Цей діалог окреслює напругу між щирим почуттям та неможливістю його реалізації в жорстких умовах світського суспільства.

Соціальні обмеження й матеріальні обставини у тексті неодноразово постають як сила, що придушує любовні імпульси. Лілі усвідомлює власну вразливість у світі, де жінка без фінансових гарантій змушена жертвувати особистим щастям: «*You think me horribly sordid, don't you? But perhaps it's rather that I never had any choice. There was no one, I mean, to tell me about the republic of the spirit*»³²⁷. Тут авторка виразно передає когнітивний конфлікт між матеріальним і духовним, що формує мовну модель любові як компроміс між власними прагненнями та зовнішнім тиском.

У романі Едіт Вортон «*The Age of Innocence*» концепт *LOVE* містить романтичні ідеали, культурні уявлення та суворі соціальні конвенції. У цьому тексті любов функціонує не лише як емоційне відчуття чи індивідуальне переживання, а й як соціальний конструкт, що регламентує поведінку героїв, визначає їхні вибори та, зрештою, формує трагічний підтекст їхніх доль. Авторка іронічно й водночас співчутливо досліджує, як глибинні прагнення персонажів до щастя й емоційної близькості виявляються зруйнованими під тиском зовнішніх обставин. З перших сторінок роману *LOVE* постає як феномен, що ідеалізується, але водночас суворо підпорядковується суспільним ритуалам. Ньюленд Арчер сприймає свої почуття до Май Веланд як частину соціально очікуваної ролі нареченого, а не як автентичний прояв внутрішнього світу. В одному з ключових епізодів Едіт Вортон зазначає: «*It was only that afternoon that*

³²⁶ «Єдиний спосіб, яким я можу допомогти тобі, – це любити тебе», – тихо каже Селден. «Ах, люби мене, люби мене, але не кажи мені про це!» *E. Wharton «The House of Mirth».*

³²⁷ «Ти вважаєш мене жахливо приземленою, правда? Але, можливо, я просто ніколи не мала вибору. Не було нікого, хто розповів би мені про республіку духу». *E. Wharton «The House of Mirth».*

*May Welland had let him guess that she 'cared' (New York's consecrated phrase of maiden avowal)...»*³²⁸. Вербалізація любові у формулі «*she cared*» підкреслює відсутність щирої експресії почуттів: любов редукується до культурного кліше, яке виконує радше ритуальну, ніж емоційну функцію. Прагнення Арчера до любові відзначене романтичними ідеалами, однак вони формуються більше в площині його власних уявлень, ніж у реальних стосунках із Май. Його уява малює ідилічні сцени майбутнього подружнього життя: «*We'll read Faust together ... by the Italian lakes...*»³²⁹. Це зображення свідчить про когнітивне моделювання любові як мрії, де домінують культурні асоціації та літературні архетипи. Важливою гранню концепту є відчуття власності, яке Арчер відчуває стосовно Май Веланд. Опис її зовнішності супроводжується внутрішнім переживанням героя: «*He contemplated her absorbed young face with a thrill of possessorship in which pride in his own masculine initiation was mingled with a tender reverence for her abysmal purity*»³³⁰. Це демонструє лінгвістично цікавий синтез концептів *love* і *ownership*, де любов у сприйнятті героя не вільна й рівноправна, а забарвлена ієрархією та культурним очікуванням чоловічого домінування.

На рівні культурної критики любов у «*The Age of Innocence*» подана як частина великої соціальної гри, у якій навіть найінтимніші почуття суворо регламентовані. Як влучно зауважує авторка: «*what was or was not 'the thing' played a part as important in Newland Archer's New York as the inscrutable totem terrors that had ruled the destinies of his forefathers thousands of years ago*»³³¹. Тут любов функціонує як символічний код належності до певного класу: вона більше про соціальну ідентичність, ніж про справжні почуття.

Таким чином, у романі «*The Age of Innocence*» любов постає як багатошарове явище, що поєднує інтимне й соціальне, ідеальне й формалізоване. Це почуття

³²⁸ «Лише того дня Май Веланд дала йому зрозуміти, що вона «відчуває» (сакральний для Нью-Йорка вираз дівочого зізнання...». *E. Wharton «The Age of Innocence»*.

³²⁹ «Ми разом читатимемо «Фауста»... біля італійських озер...» *E. Wharton «The Age of Innocence»*.

³³⁰ «Він споглядав її зосереджене юне обличчя з хвилиною захоплення володіння, у якій гордість своєю чоловічою ініціацією змішувалася з ніжною пошаною до її бездонної чистоти». *E. Wharton «The Age of Innocence»*.

³³¹ «Те, що було або не було «належним», грало у Нью-Йорку Ньюленда Арчера таку ж важливу роль, як і незбагненні тотемні жахи, що тисячі років керували долями його предків». *E. Wharton «The Age of Innocence»*.

виявляється не стільки вільним вибором героїв, скільки конструктом, який формується культурними сценаріями та класовими нормами. Авторка підкреслює трагічну нездатність героїв реалізувати автентичне кохання в суспільстві, де навіть найщиріші прагнення підпорядковані «формі» й очікуванням.

Аналіз текстів Едіт Вортон дозволяє виявити багатогранність і складність концепту *LOVE* у її художньому світі. Усі вони демонструють, що кохання в суспільстві так званого «позолоченого віку» формується не як автономне, суто інтимне почуття, а як конструкція, детермінована соціальними нормами, економічними інтересами та гендерними ієрархіями. У трьох романах Едіт Вортон концепт *LOVE* виявляє різні смислові моделі, що відображають соціальні механізми та внутрішні конфлікти персонажів. У «*The Custom of the Country*» кохання постає як інструмент соціального контракту: Ундіна Спрег стратегічно використовує його для здобуття влади й статусу. У «*The House of Mirth*» *LOVE* перетворюється на трагедію втраченого шансу, де внутрішнє прагнення Лілі Барт до емоційної свободи вступає у конфлікт із вимогами суспільства, яке трактує шлюб як фінансову угоду. У «*The Age of Innocence*» кохання показане як суперечливе явище, підпорядковане нормам патріархального світу: Ньюленд Арчер розривається між індивідуальним бажанням і соціальним обов'язком, а любов функціонує як *social ritual* та *possession*, визначаючись ритуалами й очікуваннями, а не свободою почуттів. Таким чином, у прозі Едіт Вортон концепт *LOVE* постає як динамічна й амбівалентна категорія. Авторка майстерно демонструє, як щире прагнення до кохання вступає в конфлікт із соціальною реальністю, де панують гроші, статус і влада. У всіх трьох романах любов розкривається як сила, що може надихати та підносити людину, але частіше стає джерелом болю, ілюзій і втрат.

3.3.1. Лексичні засоби втілення концепту *LOVE* у текстах Едіт Вортон

Лексема *love* у текстах Едіт Вортон виступає ключовим вербальним маркером концепту *LOVE*, який формується на перетині особистісних

переживань та соціокультурних наративів. Її багатофункційність виявляється у граматичних трансформаціях, широкому спектрі лексичних поєднань та семантичних відтінків, що відображають когнітивну складність та прагматичну зумовленість любові як явища.

У романі «*The Custom of the Country*» Едіт Вортон використовує *love* у різних частинах мови (іменник, дієслово, прикметник, прислівник), створюючи семантичне поле, в якому кохання постає як водночас інтимне почуття, соціально зумовлене явище та культурно сконструйований механізм. У позиції іменника лексема *love* демонструє тенденцію до поєднання з означеннями, які конкретизують або модифікують її значення: *the love of a mother, her love for Ralph*. Подібні сполучення не лише передають індивідуалізовані відтінки почуття, але й акцентують на його залежності від соціальних ролей та обов'язків. У структурних поєднаннях на кшталт *true love, romantic love, first love* виявляється прагнення до категоризації різновидів кохання, що у текстовій тканині часто піддається авторському переосмисленню або навіть іронічній інтерпретації. Лексема активно інтегрується у стійкі вирази (*fall in love, in love with, make love to*), відображаючи культурні сценарії та стереотипи, пов'язані з любовними стосунками.

Дієслівна форма *to love* репрезентує динамічний аспект концепту, який реалізується через конструкції з підметом і додатком (*She loved him, They loved each other*) та у модальних висловах (*would love to, could love, should love*). Такі конструкції моделюють потенційність або умовність почуттів, що особливо виразно простежується в контекстах сумнівів героїв щодо автентичності власних емоцій. Вживання прислівників (*truly, deeply, hardly*) семантично підсилює або заперечує інтенсивність почуттів, створюючи поляризоване поле значень, яке коливається між щирістю та симулятивністю.

Прикметникові й дериваційні форми (*lovely, beloved, loveless*) розширюють семантичні рамки концепту, формуючи додаткові конотації. Лексема *lovely*, наприклад, виконує функцію оцінної характеристики зовнішності або поведінки (*a lovely manner, a lovely face*), водночас у текстовому контексті вона часто

набуває відтінків авторської іронії, що знижує її емоційно-позитивне забарвлення. Форма *loveless* вказує на відсутність любові як на дискурсивний маркер внутрішньої порожнечі та відчуженості, які є характерними для персонажів Едіт Вортон.

Синтаксичні конструкції з лексемою *love* відіграють значну роль у репрезентації когнітивної напруженості між концептами кохання й соціального статусу. Риторичні питання (*Was it love, or was it only ambition?*), протиставні конструкції (*She thought she was in love, but...*), а також вставні звороти (*As if in love, she acted...*) вказують на когнітивний дисонанс героїв і проблематизують щирість почуттів. Аналіз лексичних поєднань дозволяє виокремити кілька домінантних опозицій: *love and marriage*, *love and ambition*, *love and sacrifice*. У цьому контексті любов часто трактується не як автономне почуття, а як соціально і культурно обумовлений конструкт, зміст якого залежить від очікувань, норм та ролей у суспільстві; вона може підлягати інструменталізації, коли почуття використовуються для досягнення соціальних цілей, політичних чи матеріальних вигод, або ж формують межі прийнятної поведінки персонажів. Семантично *LOVE* набуває різних відтінків, які можна класифікувати за когнітивними сценаріями: любов як бажання (*want, desire*), любов як ілюзія (*seemed, thought*), любов як соціальний капітал (*position, marriage, advantage*). Отже, лексема *love* у романі «*The Custom of the Country*» функціонує як поліфункціональний мовний інструмент, який забезпечує реалізацію концепту кохання в усій його когнітивній складності.

У романі Едіт Вортон «*The House of Mirth*» концепт *LOVE* реалізується через багату систему лексичних засобів, *love* та похідні функціонують у тексті як носії ключових смислів, які розкриваються у прямому, метафоричному й іронічному планах. У прямому вживанні лексема *love* представлена як іменник та дієслово. Іменник позначає лексему як щире почуття («*The only way I can help you is by loving you*»³³²), так і феномен, що піддається раціоналізації або навіть

³³² «Єдиний спосіб, як я можу тобі допомогти, це – любити тебе». E. Wharton «*The House of Mirth*».

інструменталізації («*Love is a luxury I cannot afford*»³³³). Дієслівна форма (*to love*) реалізує кохання як динамічну дію, проте у значній частині висловів («*Ah, love me, love me, but don't tell me so!*»³³⁴) простежується напруження між автентичністю почуття та прагненням до соціального самозбереження. Особливо показовим є вживання виразу *make love*, що у контексті роману набуває значення «фліртувати», «залицятися», а не передає романтичного чи інтимного забарвлення в сучасному розумінні.

Лексема *love* активно поєднується з прикметниками, що уточнюють його характер і модулюють емоційно-оцінні відтінки: *true love, romantic love, passionate love, hopeless love*. Такі словосполучення формують когнітивні сценарії, у межах яких кохання набуває статусу бажаного, але водночас недосяжного ідеалу. Водночас героїня роману рефлексує над самим поняттям любові, що підкреслюється у фразі: «*She was not sure that she wanted love at least, not love in the sense in which she understood it*»³³⁵. Це засвідчує наративне дистанціювання від традиційних романтичних кодів.

На синтаксичному рівні лексема *love* функціонує як підмет або додаток («*Love is a luxury I cannot afford*»), а також як означення у словосполученнях (*love letter, love affair*). Поєднання з дієсловами (*to fall in love, to long for love, to lose love*) створює семантичні поля, у яких кохання постає як процес або стан, що перебуває під впливом зовнішніх обставин. У тексті простежується активне використання метафоричного та переносного значення *love*. Любов постає як мрія, спокуса, випробування або навіть пастка, що робить залежним й руйнує індивіда. Це особливо помітно в контрастивних конструкціях, де любов і дружба переплітаються або протиставляються («*What I want is a friend who won't be afraid to say disagreeable ones when I need them*»³³⁶). Така мовна стратегія підсилює когнітивний дисонанс між очікуваннями персонажів та їхньою реальністю.

³³³ «Кохання – це розкіш, яку я не можу собі дозволити». *E. Wharton «The House of Mirth»*.

³³⁴ «Ах, кохай мене, кохай мене, але не кажи мені цього». *E. Wharton «The House of Mirth»*.

³³⁵ «Вона не була певна, що хоче кохання – принаймні, не кохання в тому сенсі, в якому вона його розуміла». *E. Wharton «The House of Mirth»*.

³³⁶ «Я хочу друга, який не боїться сказати неприємні речі, коли мені це потрібно». *E. Wharton «The House of Mirth»*.

Семантична структура концепту доповнюється використанням синонімічних (*affection, passion, admiration, friendship*) та антонімічних лексем (*indifference, loathing*), що формують опозиційне поле значень. Риторичні питання («*If I told him everything would he loathe me? Or would he pity me, and understand me, and save me from loathing myself?*»³³⁷), а також інверсійні конструкції сприяють підкресленню внутрішньої боротьби героїв між потребою любові та страхом перед нею.

Таким чином, концепт *LOVE* у «*The House of Mirth*» виявляється семантично складним і прагматично багатовимірним. Лексема *love* виступає не лише як маркер почуттів, а й як засіб художнього моделювання соціальної реальності, у якій любов дедалі частіше редукується до категорії бажання, ілюзії або інструмента соціальної мобільності. Вортон створює критичну перспективу, яка оголює розрив між романтичним ідеалом та практикою стосунків у світі героїв. Аналіз лексичних засобів втілення концепту *LOVE* у текстах Едіт Вортон засвідчує багатоплановість і семантичну складність цього явища в художньому дискурсі письменниці. Лексема *love* функціонує як поліфункціональний мовний елемент, який реалізується у різних частинах мови (іменник, дієслово, прикметник), створюючи розгалужену систему лексико-семантичних відношень. Слово активно поєднується з прикметниками, дієсловами та іменниками, формуючи сталі вирази, колокації та контекстуальні сполучення.

Особливістю художньої реалізації є поєднання іронії та критичної дистанції: любов у Едіт Вортон ніколи не зводиться лише до інтимного почуття, а стає маркером соціальних очікувань, культурних стереотипів і внутрішнього конфлікту героїв. Лексичні засоби втілення концепту *LOVE* у її прозі формують багатопланове семантичне поле, яке відображає зіткнення ідеалізованого образу кохання з прагматичною реальністю суспільства початку ХХ ст.

³³⁷ «Якби я розповіла йому все, чи зненавидів би він мене? Чи, може, пожалів би мене, зрозумів би мене і врятував би мене від самозневаги?» *E. Wharton «The House of Mirth»*.

3.3.2. Метафори *LOVE* в текстах Едіт Вортон: структура, семантика, функції

У творчому доробку Едіт Вортон концепт *LOVE* набуває складної багатопланової репрезентації, де провідну роль відіграють метафоричні структури. Метафори не лише формують семантичне ядро любовного досвіду персонажів, а й виконують важливу функцію концептуалізації емоцій, транслюючи внутрішні стани через образи тілесности, природи, руху та стихійних сил. У цьому контексті особливо цінним є когнітивно-лінгвістичний підхід до метафори, запропонований Дж. Лакоффом і М. Джонсоном, які у праці *Metaphors We Live By* (1980) довели, що метафори структурують наше мислення й визначають спосіб осмислення абстрактних понять. Такий комплексний підхід дозволяє дослідити як універсальні когнітивні схеми (*LOVE IS A JOURNEY, LOVE IS WAR, LOVE IS A FORCE OF NATURE*), так і неповторні авторські метафори, що формують емоційний та естетичний простір її текстів.

У романі Едіт Вортон «*Summer*» метафори кохання виступають механізмом, що формує уявлення героїні про любов як про силу, здатну змінювати, руйнувати й оновлювати. Емоційні переживання Чаріті передаються через метафоричні образи, що відображають як тілесну природу кохання, так і його культурні сценарії – «*Her heart contracted a little, and the shrinking that sometimes came over her when she saw people with holiday faces made her draw back into the house and pretend to look for the key that she knew she had already put into her pocket*»³³⁸, у цьому фрагменті серце героїні описується як здатне до фізичної реакції на емоційний дискомфорт. Метафора «*her heart contracted*» ґрунтується на тілесному досвіді – ми сприймаємо емоційні стани як тілесні відчуття завдяки первинній когнітивній схемі *CONTAINER* (тіло як контейнер для почуттів). У

* Цитати з романів «*Summer*», «*The Age of Innocence*», «*The Custom of the Country*», «*The House of Mirth*», «*The Reef*» Едіт Вортон подано за їх електронними публікаціями, доступними на платформі *Project Gutenberg*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.gutenberg.org/> (дата звернення: 19.06.2025 – 17.07.2025).

³³⁸ «Її серце трохи стиснулося, й ота зніяковілість, що іноді охоплювала її, коли вона бачила людей із радісними обличчями, змусила її відійти назад у дім і прикинутися, що шукає ключ, який вона добре знала – вже поклала в кишеню». *E. Wharton «Summer»*.

культури англійської мови серце є традиційним локусом емоцій, а його стискання асоціюється з тривогою або соромом.

«*She remembered how, in the darkness of her room, she had covered her face to press his imagined kiss closer; and her heart raged against him for the liberty he had not taken*»³³⁹ – цей фрагмент поєднує дві концептуальні метафори: *LOVE IS HEAT* («*her heart raged*» – серце кипіло) та *LOVE IS A FORCE* («*press his imagined kiss closer*» – сильніше притиснути уявний поцілунок). Перша підкреслює неконтрольованість емоцій, їхню інтенсивність, що трансформується у тепловий образ, а друга відображає кохання як фізичний рух назустріч іншому. У наступному фрагменті «*Her heart was ravaged by life's cruelest discovery: the first creature who had come toward her out of the wilderness had brought her anguish instead of joy*»³⁴⁰, тут любов метафоризується через війну й руйнування («*her heart was ravaged*»). Когнітивна метафора *LOVE IS WAR* фокусується на тому, що почуття здатне завдати ран і нищити внутрішній світ. Цей образ посилюється лексемами «*cruelest discovery*» та «*anguish*», що семантично належать до поля болю й втрати. «*Under his touch things deep down in her struggled to the light and sprang up like flowers in sunshine*»³⁴¹ – тут використана метафора, пов'язана із ботанікою, що уособлює кохання як силу зростання й розкриття. Фраза «*sprang up like flowers in sunshine*» створює позитивний образ трансформації: любов пробуджує внутрішнє «я» героїні й дає йому можливість розквітнути.

«*She clung to him desperately, and as he drew her to his knees on the couch she felt as if they were being sucked down together into some bottomless abyss*»³⁴², ця метафора «*sucked down into some bottomless abyss*» втілює кохання як неконтрольований потік або вир, що поглинає героїв, де почуття є стихійним і непереборним. Така образність наголошує на подвійності кохання – воно

³³⁹ «Вона згадала, як у темряві своєї кімнати прикривала обличчя, щоб сильніше відчути уявний поцілунок; і серце її кипіло гнівом на нього за сміливість, якої він так і не виявив». *E. Wharton «Summer»*.

³⁴⁰ «Її серце було спустошене найжорстокішим відкриттям у житті: перша істота, що наблизилася до неї з пустки, принесла їй муки замість радості». *E. Wharton «Summer»*.

³⁴¹ «Під його дотиком щось глибинне в ній потягнулося до світла й розквітло, наче квіти на сонці». *E. Wharton «Summer»*.

³⁴² «Вона відчайдушно чіплялася за нього, й коли він притягнув її до себе на коліна на дивані, їй здалося, ніби їх обох затягує вниз у якусь бездонну прірву». *E. Wharton «Summer»*.

одночасно бажане й небезпечне. Далі знаходимо у тексті – «*She had always thought of love as something confused and furtive, and he made it as bright and open as the summer air*»³⁴³. Опозиція «*confused and furtive*» – «*bright and open*» створює яскраву семантичну рамку, що репрезентує внутрішню еволюцію у сприйнятті любові. Природні образи підкреслюють очищувальну та оновлювальну функцію почуття, співвідносячи його з ясністю й свободою.

У романі «*The Age of Innocence*» в уривку «*He contemplated her absorbed young face with a thrill of possession in which pride in his own masculine initiation was mingled with a tender reverence for her abysmal purity...*»³⁴⁴, лексема *possession* (володіння) переносить *LOVE* у площину матеріальних ієрархій. Це не просто емоційний зв'язок чи рівноправний обмін почуттями, а радше відображення того, як любов у культурному коді того часу асоціювалася з власністю та патріархальними очікуваннями. Цей синтез концептів підтримується й іншими семантичними елементами в тексті. Наприклад, у вислові «*pride in his own masculine initiation*» лінгвістично актуалізується соціальна ієрархія, де чоловіче кохання сприймається як ініціація, завоювання і навіть акт соціального підкорення. На рівні культурної метафорики це явище можна пояснити крізь призму концептуальної метафори *LOVE IS POSSESSION* (кохання – це володіння), яку теоретики когнітивної лінгвістики, зокрема, Дж. Лакофф і М. Джонсон вважають типовою для патріархальних культурних моделей. Це підкріплює спостереження про те, що в романі любов Арчера до Май забарвлена саме у такий спосіб: він не прагне пізнати її внутрішній світ, а радше утвердитися у власному соціальному статусі через «чистоту» й «невинність» обраниці.

У романі «*The Reef*» концепт *LOVE* авторка розкриває через різноманітні метафоричні образи. Ці метафори демонструють, що любов у світі письменниці не є статичним почуттям: вона набуває форм дарунків, світла, хвиль, крил і

³⁴³ «Вона завжди вважала кохання чимось плутаним і потайним, а він зробив його світлим і відкритим, як літнє повітря». *E. Wharton «Summer»*.

³⁴⁴ «Він споглядав її зосереджене юне обличчя з захопленням володіння, у якому гордість своєю чоловічою ініціацією поєднувалася з ніжною пошаною до її бездонної чистоти». *E. Wharton «The Age of Innocence»*.

музики, що відображає як глибинно особисті, так і універсальні когнітивні схеми осмислення цього явища. «*Her glance flung back on their recaptured moment its morning brightness*»³⁴⁵ – у цьому образі кохання постає як світло, здатне освітлювати спогади й повертати їм свіжість. Метафора світла (*morning brightness*) співвідноситься з когнітивною схемою *LOVE IS LIGHT*, що символізує прозорість, оновлення та духовне піднесення, адже світло часто ототожнюється з позитивними змінами, що підкреслює перетворювальну силу кохання. Наступний фрагмент ще виразніше ілюструє концепт *LOVE* як світла: почуття знімає завісу й робить світ зрозумілим і доступним. У метафорі проявляється ідея ініціації та прозріння – любов відкриває нові горизонти пізнання: «*She felt, saw, breathed the shining world as though a thin impenetrable veil had suddenly been removed from it*»³⁴⁶.

«*And so she seemed now to be walking to him down the years, the light and shade of old memories and new hopes playing variously on her, and each step giving him the vision of a different grace*»³⁴⁷ – образ дороги у поєднанні зі світлом і тінню формує метафору *LOVE IS A JOURNEY*, яка є однією з універсальних концептуальних схем, описаних Дж. Лакоффом і М. Джонсоном. У цьому випадку рух у просторі ототожнюється з рухом у часі, а шлях до коханого – з процесом переосмислення минулого й відкриття майбутнього.

Метафорична система у прозі Едіт Вортон виступає важливим засобом художньої концептуалізації *LOVE*, відображаючи як індивідуальне авторське бачення цього почуття, так і універсальні когнітивні схеми його осмислення. У її текстах любов репрезентується через різноманітні семантичні поля: як дарунок, що символізує довіру й самовідданість; як світло й сяйво, що оновлюють внутрішній світ персонажів; як подорож, яка втілює рух назустріч іншому та подолання часових і просторових бар'єрів; як політ і крила, що асоціюються зі

³⁴⁵ «Її погляд повернув їхній відвойованій миті ранкову яскравість». *E. Wharton «The Reef»*.

³⁴⁶ «Вона відчувала, бачила й вдихала сяючий світ так, ніби з нього раптом було знято тонку непроникну завісу». *E. Wharton «The Reef»*.

³⁴⁷ «І ось тепер здавалося, що вона йде до нього крізь роки, а світло й тіні старих спогадів і нових надій грали на ній, і кожен крок дарував йому видіння нової грації». *E. Wharton «The Reef»*.

свободою й піднесенням; як хвиля й ріка, що виражають стихійність і плинність емоцій; як полум'я й жар, що передають інтенсивність та руйнівну силу почуття; як музика, що підкреслює гармонію або дисонанс любовного досвіду. Використання цих метафоричних моделей свідчить про глибоке занурення авторки у сферу тілесності, природи та культурних символів, які дозволяють відтворити складну палітру переживань героїв.

3.4. Порівняльний аналіз концептів *КОХАННЯ/LOVE* у текстах українських і американських авторів

Порівняльний аналіз концепту *КОХАННЯ* у текстах українських (Іван Франко, Леся Українка) та *LOVE* в американських (Едіт Вортон, Генрі Джеймс) письменників є важливим кроком до розуміння специфіки національних мовно-культурних особливостей. Такий підхід дає змогу не лише виявити універсальні риси у способах концептуалізації *КОХАННЯ*, а й висвітлити глибинні відмінності, обумовлені соціокультурним контекстом, гендерною перспективою та жанровими домінантами. Аналіз художніх текстів у межах когнітивно-дискурсивної парадигми дозволяє простежити особливості лексико-семантичної репрезентації емоційної сфери та з'ясувати, як засоби мови відображають ментальні структури.

Порівняння концепту *КОХАННЯ* у текстах Івана Франка та Лесі Українки відкриває два цілком різні, але глибоко взаємопов'язані виміри осмислення цього почуття в українському літературному дискурсі кінця XIX – початку XX ст. Способи мовної реалізації, прагматична спрямованість і образна система розкриття цієї концепції значно відрізняються у Івана Франка та Лесі Українки, що свідчить про фундаментальні відмінності у філософії їхнього художнього світу. У Івана Франка *КОХАННЯ* є явищем глибоко вкоріненим у соціальну реальність. Його герої кохають не абстрактно, а дієво: їхнє почуття завжди знаходить форму у вчинку – жертвовному, сміливому, подеколи трагічному. У мові письменника *КОХАННЯ* нерозривно пов'язане з етичними категоріями – відданістю, обов'язком, мораллю. Навіть коли йдеться про інтимне кохання, воно

майже завжди проєктується на ширший контекст: сім'ю, громаду, націю. Саме тому частотними є лексеми з коренями *люб-* і *кох-* у поєднанні з конкретними дієслівними структурами, що вказують на дії (любити – значить дбати, жертвувати, боротися). У багатьох текстах емоційний спектр постає як засіб, який структурує моральну драму персонажа.

У текстах Лесі Українки *КОХАННЯ* часто постає не як дієве злиття двох суб'єктів, а як поле конфлікту – між бажанням і заборонаю, між особистим вибором і зовнішніми вимогами, між почуттям і соціальною роллю. Особливої глибини ці конфлікти набувають, коли йдеться про жінку, змушену щоразу відстоювати право на власні емоції перед патріархальним суспільством. Саме тут любов у її текстах перетворюється на акт опору, форму самовиявлення й протесту. Якщо у Івана Франка жіночий персонаж часто уособлює емоційну сталість і моральну підтримку, то в Лесі Українки героїня постає як автономний суб'єкт – роздвоєний, болісно свідомий, внутрішньо суперечливий, проте рішучий у своєму праві кохати і не підкорятися. Ця особливість прямо відбивається у мовній структурі: символіка в авторки – метафорично насичена, емоційно загострена, часто фрагментована, роздвоєна.

У прагматичному плані Франкове кохання є структурно впорядкованою і підпорядкованою моральному порядку: вона служить для збереження гармонії – родинної, соціальної, національної. Це почуття, яке, попри драму, приводить до зростання особистості в колективі, у спільноті, а у Лесі Українки кохання – це зона кризи, що висвітлює порожнечу або лицемірство суспільних норм. Її героїні часто не знаходять злагоди з тими, кого кохають, і саме в цьому конфлікті розкривається глибина їх особистості. Формально Іван Франко тяжіє до конкретики: у нього любов – це дія, подія, зміна, що має виразний сюжетний і етичний вектор. У Лесі Українки ж кохання, хоч і не позбавлена сюжетного наповнення, більше тяжіє до концептуальної глибини: це радше ідея або стан, що розгортається в парадигмі внутрішнього монологу, сумніву, самоспостереження. Навіть у діалогах домінує не реалістичне побутове мовлення, а підкреслена психологічна напруга, що демонструє метафізичну глибину ситуації.

Отже, досліджувані тексти українських письменника та письменниці репрезентують два взаємодоповнюючі виміри концепту *КОХАННЯ*: Іван Франко – як чинника морального порядку й соціального буття, Леся Українка – як суб'єктивного простору для боротьби, самопізнання. Обоє демонструють високу майстерність у вербалізації цього почуття, однак застосовують протилежні стратегії: Іван Франко – синтаксично ясні, структурно завершені форми, що вписують любов у національну нарацію; Леся Українка – емоційно відкриті, стилістично ускладнені моделі, які показують любов як інструмент інтелектуального та екзистенційного вибору.

У творчій спадщині Генрі Джеймса *LOVE* виступає як форма інтелектуального й етичного випробування. Вона не є лінійним почуттям або виключно романтичним імпульсом – радше вона фрагментарна, відтінкова. Кохання у автора завжди в процесі самовизначення: персонажі не стільки переживають її афективно, скільки рефлексують про неї. Це почуття – поле зіткнення ідеалів, моральних сумнівів і внутрішньої амбівалентності. Герої Генрі Джеймса не кидаються в обійми кохання; вони відступають, оцінюють, часто зволікають – і, як наслідок, зазнають внутрішньої поразки. Саме в цій нерішучості, напрузі, народжується драматизм його любовного концепту. Натомість у прозі Едіт Вортон *LOVE* не є суто особистісним чи етичним феноменом. Вона – культурно обумовлений сценарій, у якому домінують сила обставин, соціальні домовленості, економічні розрахунки. Любов у її текстах майже завжди конфліктує з дійсністю, зокрема з матеріальним статусом, шлюбними конвенціями. Якщо в Генрі Джеймса *LOVE* – внутрішня напруга, то в Едіт Вортон – зовнішня боротьба. Вона подає любов як щось водночас глибоко людське й обмежене – не почуття, а угода, яка вимагає або самозречення, або маніпуляції.

Гендерна перспектива у двох авторів розкриває ще одну важливу вісь. У Генрі Джеймса жінка часто представлена як збудник внутрішньої трансформації чоловіка; однак і чоловіки, і жінки функціонують як рівноцінні, які ведуть власні діалоги зі свободою, відповідальністю й бажанням. У Едіт Вортон жінка

перебуває в підпорядкованому стані, але не як жертва, а як стратегічна фігура, змушена вибудовувати любовне життя. Її героїні – це не романтичні ідеалістки, а учасниці гри, де любов є або обманом, або втратою.

Аналіз вербалізації концептів *КОХАННЯ/LOVE* у художніх текстах Івана Франка, Лесі Українки, Едіт Вортон та Генрі Джеймса демонструє не лише національно-культурну специфіку, а й індивідуально-авторські моделі осмислення цього складного емоційного феномену. Усі чотири письменники по-своєму репрезентують кохання як глибоке людське переживання, однак роблять це через різні лінгвостилістичні засоби, символічні коди та світоглядні наративи.

Українські автори – Іван Франко і Леся Українка тяжіють до філософського осмислення *КОХАННЯ*, де інтимне почуття часто постає у зв'язку з моральним вибором, обов'язком, жертвністю або навіть трагічним фатумом. У їхніх текстах простежується висока емоційна насиченість, увага до глибинних ментальних процесів персонажів та водночас потужна соціальна мотивація, яка відображає національні, культурні й етичні доміанти. Їхні лексико-семантичні засоби відзначаються багатством синонімії, метафоричністю, діалектикою почуття й розуму, інтимного й суспільного. Американські письменники – Едіт Вортон і Генрі Джеймс представляють іншу традицію: психологічний реалізм, вишукану іронію та зосередженість на нюансах внутрішнього досвіду. У центрі їхнього змалювання *LOVE* – не стільки емоційна енергія, скільки соціальні коди, межі допустимого та допустимість щастя в умовах суспільних обмежень. Мовні засоби – здебільшого стримані, точні, з переважанням дискурсивної метафорики, імпліцитної експресії та лексем інтелектуального плану. У текстах американських письменників *LOVE* часто виступає не лише як почуття, а як випробування культурної відповідності, самотности чи особистісного зростання.

Проведений аналіз засвідчив, що попри типологічну спорідненість засобів вербалізації любові, національні й індивідуальні авторські стратегії відіграють визначальну роль у формуванні образу цього концепту. Українські автори, Іван Франко й Леся Українка, тяжіють до філософсько-екзистенційного

осмислення любові, часто в контексті ідеї самопожертви, долі, морального вибору, тоді як американські письменники, Генрі Джеймс та Едіт Вортон, демонструють складні психологічні моделі, де любов конфліктує з соціальними нормами, амбіціями чи внутрішніми бар'єрами.

Висновки до Розділу 3

У третьому розділі було досліджено концепт *LOVE* в англomовній традиції на основі словникових джерел та художньої прози Генрі Джеймса й Едіт Вортон. Лексема *love* у лексикографічних джерелах англійської мови має складну і багатогранну семантичну структуру, що охоплює широкий спектр значень – від міжособистісної прихильності та романтичного почуття до релігійної, інституційної, тілесної та естетичної любові. Динаміка дефініцій відображає характерні риси англomовної картини світу: індивідуалізацію емоційного досвіду, психологізацію почуттів та поступове ускладнення внутрішнього емоційно-поведінкового простору особистості. Словникові матеріали свідчать, що концепт *LOVE* у західній традиції пов'язаний з різними сферами людської діяльності: соціальними інститутами, моральною поведінкою, міжособистісними стосунками, духовним життям. Він є відкритим до інтерпретацій і позначений високим ступенем семантичної варіативності; у центрі концепту стоїть індивідуальний досвід суб'єкта, його особистісні переживання і внутрішні суперечності.

Еволюція дефініцій свідчить про поступову індивідуалізацію любовного переживання та його дедалі глибшу психологізацію. У прозі Генрі Джеймса *LOVE* зображується як елемент моральної драми, пов'язаної з ідентичністю, вибором, самопізнанням. Автор підкреслює амбівалентність *LOVE*, її здатність бути і порятунком, і покаранням, виявом щирости або ілюзії, залежно від культурних очікувань і внутрішньої етичної позиції героя. Лексичні засоби у автора надзвичайно тонко передають емоції, а метафори допомагають сконструювати глибину інтимного світу персонажів.

У текстах Едіт Вортон домінує іронічно-критичний підхід до концепту *LOVE*, що зумовлює специфічну прагматику любовного дискурсу як простору соціальних маніпуляцій, очікувань і розчарувань. Її персонажі часто стикаються з дисонансом між ідеалізованим образом кохання та її реальними, часто жорсткими обставинами. Тут *LOVE* стає полем боротьби не тільки за емоційну самореалізацію, а й за статус, економічну безпеку та соціальне визнання. Метафорика письменниці підкреслює соціальну тілесність концепту: вона часто звертається до образів масок, вітру, тяжіння, що вказує на детермінованість почуттів зовнішніми чинниками.

Порівняльний аналіз творчості Івана Франка, Лесі Українки, Генрі Джеймса та Едіт Вортон виявляє, що хоча загальні емоційні константи концептів *КОХАННЯ/LOVE* є спільними, лінгвістичне їх оформлення суттєво різниться. В українській традиції простежується намагання гармонізувати інтимне й суспільне, де *КОХАННЯ* має не лише особистий, а й моральний, часто національно забарвлений вимір. В американському контексті *LOVE* мислиться радше як процес – амбівалентний, суперечливий, підданий соціальним експериментам і критичному осмисленню. Таким чином, у прозі усіх чотирьох авторів кохання є не просто тематичною домінантою, а повноцінним концептом із власною структурою, метафоричною системою та стилістичною реалізацією.

Отже, *КОХАННЯ/LOVE* як мовно-культурний концепт функціонує в обох традиціях як засіб інтерпретації людського буття, ціннісних орієнтирів і соціальних взаємодій. Результати аналізу засвідчують, що кохання не може бути зведене до фіксованого набору мовних одиниць або фігуративних структур, оскільки воно постає як динамічна когнітивна схема. У цьому сенсі концепти *КОХАННЯ/LOVE* виступають як ключ до розуміння глибинних шарів мовної картини світу, стилістичної своєрідності національних літератур і соціокультурної динаміки конкретної епохи.

Розділ 4. Створення навчальних текстів на базі концептів *КОХАННЯ/LOVE*

4.1. Роль навчальних текстів у вивченні іноземної мови

Розгляд ролі навчальних текстів у процесі вивчення іноземної мови неможливий без попереднього з'ясування сутності самого поняття *тексту*. Саме теоретичне осмислення природи *тексту* створює методологічну основу для його цілеспрямованого використання у навчальному процесі. *Текст* є первинною одиницею мовної комунікації, а водночас – вихідним матеріалом для побудови навчальних матеріалів, тому розуміння його структурних і когнітивно-комунікативних властивостей дозволяє більш усвідомлено підходити до процесу текстотворення у дидактичних цілях. З огляду на це, визначення ролі *тексту* в системі навчання є необхідним кроком для подальшого аналізу особливостей створення навчальних текстів, зокрема тих, що репрезентують концепти *КОХАННЯ/LOVE* у лінгвокультурному вимірі.

Поняття *тексту* у сучасній лінгвістиці охоплює як мовну, так і когнітивну природу мовлення. Т. ван Дейк розглядає *текст* як когнітивну модель, у якій відображено спосіб організації знань і смислів у свідомості мовця³⁴⁸. Когнітивно-комунікативний підхід визначає *текст* як форму репрезентації знань і засіб вербалізації досвіду людини. Згідно з цим, *текст* є не лише результатом мовлення, а й інструментом мислення, оскільки в ньому відбувається інтеграція концептів, смислів і оцінок. Таким чином, у *тексті* поєднуються мовні, когнітивні й прагматичні чинники, що забезпечують реалізацію комунікативного наміру автора та інтерпретаційного потенціалу адресата.

Н. Баландіна розглядає *текст* як комунікативно-когнітивну модель дійсності, у якій зміст і форма взаємопов'язані з інтенцією автора³⁴⁹. З огляду на це, *текст* у навчальному процесі виконує не лише інформаційну, а й

³⁴⁸ van Dijk Teun A. *Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse.* (Longman linguistics library, 21.) London: Longman, 1977. Pp. xvii+261.

³⁴⁹ Баландіна Н. Навчальний текст: проблема визначення, типологія, функції. Філолог. науки. 2013. № 14. С. 89.

формувальну функцію – він моделює мовленнєві зразки, сприяє засвоєнню комунікативних стратегій, а також слугує засобом розвитку мислення. Саме тому *текст* у навчальному контексті виступає не об'єктом сприйняття, а динамічною моделлю мовної діяльності. Наприклад, концепт *КОХАННЯ*, представленого у прозі Івана Франка, Лесі Українки та концепт *LOVE* – у романах Генрі Джеймса та Едіт Вортон, можуть розглядатися як когнітивно-семантичні одиниці, що інтегрується в навчальний текст для демонстрації культурно-ціннісних і комунікативних аспектів мовлення. Інкorporація таких концептів у навчальні матеріали дозволяє моделювати багатовимірні мовні й культурні контексти, сприяє формуванню мовної компетентності, розвитку критичного аналізу та осмислення соціокультурних і когнітивних структур, закладених у текстах оригінальних авторів.

У структурі *тексту* вирізняються два рівні: **глибинний – концептуальний**, що втілює змістову основу, та **поверхневий – мовний**, який реалізує цю основу через граматичні, лексичні й синтаксичні засоби. Для навчальних текстів ця дихотомія має особливе значення, оскільки забезпечує відповідність між когнітивною складністю змісту та доступністю мовної форми. Збалансованість цих рівнів дозволяє створювати тексти, які одночасно формують мовні навички та розвивають когнітивні стратегії розуміння.

На концептуальному рівні навчальні тексти дозволяють студентам опанувати ключові культурні та емоційні концепти. Так, у повісті Івана Франка «Захар Беркут» кохання подано як щире й універсальне почуття: *«весна навіть старому старцеві пригадує його молоду кохання»*. Цей приклад демонструє, як літературний текст формує уявлення про культурні й соціальні аспекти кохання, одночасно моделюючи історико-соціальні умови минулого. У тексті Лесі Українки «Блакитна троянда» концепт *КОХАННЯ* представлений через взаєморозуміння та соціальні обмеження: *«...чоловік може через якісь міщанські забобони розбити серце собі і своїй коханій...»*. Такий приклад дозволяє розглянути кохання не лише як емоційне явище, а й як соціально-культурний

процес, що стимулює когнітивний аналіз взаємозв'язку почуттів і соціальних норм.

На поверхневому рівні концепт реалізується через мовні та стилістичні засоби, які створюють багаточасовий досвід сприйняття тексту. Генрі Джеймс у вислові «*The best thing is simply to fall in love...*» показує кохання як вибір і водночас стихійний процес, де мовна форма передає психологічні нюанси пошуку партнера. Такі приклади дають змогу студентам не лише засвоювати лексику й граматику, а й аналізувати мовні засоби передачі концептуальних значень. Подібно, Едіт Вортон через іронію та психологізм демонструє суперечливість концепту *LOVE*: «*When a young man in society wants to meet a girl again, he gets his sister to ask her*». Тут мовні засоби дозволяють виявити соціальні механізми взаємодії та моральні аспекти кохання, що важливо для розвитку критичного аналізу тексту студентами.

Таким чином, інтеграція літературних прикладів у навчальні тексти забезпечує опанування концептів на глибинному рівні, одночасно формуючи мовні компетенції на поверхневому. Такий підхід сприяє розвитку когнітивних стратегій, культурної свідомості та критичного мислення у процесі навчання.

Основні текстові категорії – **цілісність, зв'язність, інформативність, членованість і прагматична спрямованість** – формують ядро будь-якого *навчального тексту*. Цілісність забезпечує єдність теми й задуму, а зв'язність гарантує логічну послідовність викладу. Інформативність визначає співвідношення між відомим і новим знанням, а прагматична орієнтація спрямовує текст на конкретного адресата – учня чи студента. Водночас, у навчальному контексті важливою стає категорія доступності, яка передбачає адаптацію тексту до рівня мовної та когнітивної підготовки реципієнта.

Продовжуючи розгляд *тексту* як когнітивно-прагматичної структури, що реалізує освітню функцію, доцільно перейти до аналізу специфіки *навчального тексту* – його ролі, функцій та особливостей у процесі навчання. Саме *навчальний текст* є результатом цілеспрямованого текстотвірного процесу, у якому поєднуються лінгвістичні, когнітивні й дидактичні параметри. Його

створення передбачає не лише відбір мовних засобів, але й побудову змістової та комунікативної структури, що сприяє ефективному засвоєнню знань.

У цьому контексті *навчальний текст* постає як один із центральних інструментів формування мовної, комунікативної та культурної компетентностей. Як зауважує Н. Баландіна, він виконує не лише інформативну, а й розвивальну та виховну функції, оскільки слугує засобом формування особистості учня, розвитку його мислення та ціннісних орієнтацій. Водночас дослідниця підкреслює, що *навчальний текст* створює простір взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, поєднуючи когнітивний і комунікативний виміри навчання³⁵⁰.

Погляди Н. Божко розширюють це розуміння, адже, на її думку, текст у процесі вивчення мови є не менш значущим, ніж граматики чи лексична система. Вона вважає, що саме текст, як завершений продукт мовленнєвої діяльності, формує у студентів здатність створювати власні висловлення, тобто мислити мовою, яку вони вивчають³⁵¹. У цьому контексті текст стає засобом засвоєння не лише мовних структур, а й концептуальних категорій, притаманних певній культурі. Через роботу з текстом студенти опановують спосіб, у який носії мови осмислюють ключові для їхнього світогляду поняття, зокрема такі емоційно насичені концепти, як *КОХАННЯ/LOVE*. Саме тому навчальні тексти, побудовані на основі концептів, сприяють формуванню як мовної, так і концептуальної компетентності – здатності розуміти, інтерпретувати та відтворювати смисли, закладені у світоглядній системі мови.

Важливою складовою створення навчальних текстів є культурний контекст. Опанування мови неможливе без засвоєння культурних кодів, адже мова є репрезентантом національного світогляду. Саме тому *навчальний текст* має інтегрувати елементи культури – традиції, цінності, реалії, – які формують глибше розуміння суспільного й історичного досвіду народу-носія мови. Як

³⁵⁰ Там само. С. 90.

³⁵¹ Божко Н. М. Сучасні проблеми створення навчальних текстів для студентів-іноземців. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 22(1). С. 34.

зазначає Т. Яблонська, лексика мови фіксує національні реалії, що відображають унікальний культурний і ментальний простір³⁵². Тому засвоєння таких реалій сприяє розвитку міжкультурної компетентності та забезпечує автентичність комунікації. Реалії, будучи носіями культурно-історичної інформації, створюють семіотичну насиченість тексту та формують когнітивний міст між мовою і культурою. Вони допомагають учневі осмислити не лише лексичне значення слова, а й глибинні культурні смисли, що стоять за ним.

Функціональна роль *навчального тексту* в освітньому процесі тісно пов'язана з його типом і структурою. Як зауважує Н. Божко, спосіб роботи з текстом визначається його призначенням – чи є він джерелом нової інформації, матеріалом для аудіювання, читання, письма або говоріння, чи зразком для створення власних висловлень³⁵³. Це свідчить про багатофункціональність *навчального тексту*, який одночасно є джерелом знань, моделлю мовлення і стимулом до творчої діяльності. О. Вержанська акцентує увагу на тому, що сучасні *навчальні тексти*, особливо в умовах цифровізації освіти, дедалі частіше набувають креолізованої форми. Такі тексти поєднують вербальні та невербальні елементи – фотографії, малюнки, схеми, таблиці, інфографіку, – що забезпечує поліканальність сприйняття інформації³⁵⁴. Зі свого боку, Т. Полонська визначає низку критеріїв, яким має відповідати *навчальний текст* для ефективного використання у викладанні іноземних мов. До таких належать автентичність, ситуативність, проблемність, інформативність і міжкультурна спрямованість. На її думку, якісний *навчальний текст* має бути максимально наближеним до реальних комунікативних умов, водночас зберігаючи дидактичну цінність. Крім

³⁵² Яблонська Т. М. Роль лінгвокраїнознавчого аспекту у процесі роботи магістрів-філологів з публіцистичними текстами. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Лінгвістичні науки. 2017. № 25. С. 90–91. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpu_2017_25_14. (дата звернення 19.12.2024)

³⁵³ Божко Н. М. Сучасні проблеми створення навчальних текстів для студентів-іноземців. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 22(1). С. 34.

³⁵⁴ Вержанська О. М. Креолізований навчальний текст в електронному навчанні. О. М. Вержанська, Т. М. Лагута. Новий Колегіум. 2016. № 1. С. 44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NovKol_2016_1_11. (дата звернення 19.12.2024)

того, текст повинен враховувати вікові та когнітивні особливості адресата, забезпечуючи баланс між доступністю та пізнавальною складністю³⁵⁵.

Згідно з класифікацією, запропонованою Н. Баландіною, *навчальні тексти* поділяються на створені з дидактичною метою (підручники, навчальні посібники, курси лекцій, тести) та тексти, які набувають навчальної функції у певних освітніх умовах. Особливо цінними є тексти, що виникають у процесі взаємодії між викладачем і студентом, адже вони демонструють динаміку комунікативного навчального простору³⁵⁶. У контексті методики викладання іноземних мов С. Губа звертає увагу на доцільність комбінування автентичних і синтетичних текстів³⁵⁷. Автентичні матеріали відображають природне функціонування мови, але можуть бути надто складними для початкових рівнів. Тому на етапі формування базових навичок важливо використовувати синтетичні тексти – адаптовані, проте структурно та змістово насичені, що стимулюють мовну активність і зацікавленість учнів.

З огляду на це, у межах нашого дослідження планується створення синтетичних навчальних текстів, побудованих на основі аналізу концепту *КОХАННЯ* у творах Івана Франка, Лесі Українки, концепту *LOVE* Генрі Джеймса та Едіт Вортон. Такі тексти матимуть подвійне призначення: з одного боку, вони зберігатимуть автентичність культурного й емоційного змісту, властивого оригінальним творам, а з іншого – будуть адаптовані до потреб іноземців, зокрема американських студентів, які вивчають українську мову. Використання концептуально мотивованих текстів забезпечує засвоєння мовних структур і занурення у когнітивно-ціннісну систему української культури через ключове емоційне поняття кохання.

³⁵⁵ Полонська Т. К. Автентичний текст як основний структурний компонент навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів профільної школи (на прикладі навчального посібника «Culture and Art of Great Britain»). ПСП 2016, С. 380.

³⁵⁶ Баландіна Н. Навчальний текст: проблема визначення, типологія, функції. Філолог. науки. 2013. № 14. С. 90.

³⁵⁷ Губа С. Роль навчального тексту у формуванні культурної самоідентифікації при вивченні іноземної мови. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. Філологічні науки. 2010. Вип. 89(2). С. 283 – 284. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzs_2010_89\(2\)__70](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzs_2010_89(2)__70). (дата звернення 19.12.2024)

Отже, *навчальний текст* у сучасній лінгводидактиці постає як багаторівнева когнітивно-комунікативна структура, що поєднує мовний, культурний і концептуальний виміри. У межах текстотворення він виконує формувальну функцію, сприяючи розвитку здатності мислити мовою, яку вивчає студент. Особливої ваги цей підхід набуває під час створення навчальних текстів, побудованих на концептах *КОХАННЯ/LOVE*, які, маючи універсальні характери, водночас відображають культурно специфічні способи світосприйняття. Зіставлення українського (Іван Франко, Леся Українка) та американського (Генрі Джеймс, Едіт Вортон) текстового матеріалу забезпечує можливість створення синтетичних навчальних текстів, адаптованих до когнітивного досвіду іноземців, зокрема американських студентів. Таким чином, навчальний текст функціонує як медіатор між концептосферами різних культур і стає засобом формування мовної, міжкультурної та емоційно-семантичної компетентності, а відтак – інструментом пізнання світу крізь призму мови.

4.1.1. Дидактичне моделювання текстів для іноземців у площині концептів *КОХАННЯ/LOVE*

Створення навчальних текстів для іноземців, які опановують українську мову, передбачає не лише дотримання методичних вимог, а й урахування культурно-концептуального змісту, що формує глибше розуміння мовної картини світу. Концепти *КОХАННЯ/LOVE* стають у цьому контексті ключовими семантичними центрами, через які можливо моделювати автентичні мовні ситуації та розкривати лінгвокультурні відмінності українського та англomовного просторів. Таке моделювання дозволяє навчальному текстові виходити за межі звичайної комунікативної практики, трансформуючи його у засіб міжкультурного пізнання та інтерпретації світоглядних відмінностей.

У процесі створення навчальних текстів із концептологічною основою особливе значення мають критерії добору мовного, стилістичного й культурного матеріалу. Визначення рівня володіння мовою (B1, B2, C1) стає відправною точкою для встановлення лексико-граматичних меж, проте наповнення текстів на

цих рівнях підпорядковується головному завданню – розкриттю концептів *КОХАННЯ/LOVE* у спосіб, зрозумілий для іноземного адресата. У текстах рівня В1 концепт *КОХАННЯ* подається у побутово-емоційній площині, наближеній до повсякденного досвіду. Тут ідеться не про абстрактні почуття, а про конкретні ситуації спілкування, в яких емоційна сфера виявляється через знайомі мовні форми: звертання, подяку, турботу, симпатію. На цьому етапі текст має сприяти розумінню основного змісту та формуванню навичок елементарного опису почуттів. Наприклад, уривки, інспіровані прозою Івана Франка, можуть бути адаптовані до рівня В1 у формі коротких оповідань, де лексика охоплює базові слова на позначення емоцій (*люблю, сумую, радію, щасливий*), а граматичні конструкції залишаються простими. У таких текстах важливо дотримуватись прозорої синтаксичної структури та мінімальної кількості культурних алюзій, щоби текст зберіг дидактичну зрозумілість.

Для рівня В2, де студенти вже володіють достатньою мовною базою для роботи з більш складними текстами, навчальний матеріал має сприяти переходу від опису емоцій до їхнього осмислення та аналізу. Концепт *КОХАННЯ* тут постає як ціннісна категорія, що розкриває психологічні, соціальні та культурні виміри. До прикладу, у межах цього рівня доцільно використовувати фрагменти з драматичних творів Лесі Українки, де почуття виражаються через внутрішній конфлікт, вибір і духовне випробування. Такі тексти дозволяють формувати у студентів уміння розуміти підтексти, іронію, непрямі висловлення, а також аналізувати семантичні нюанси лексики. Граматично тексти цього рівня можуть містити складнопідрядні речення, умовні конструкції, вираження причинно-наслідкових зв'язків, що розвиває здатність студентів не лише сприймати, а й продукувати більш складні висловлювання. Концепт *LOVE* у паралельних англійських текстах, наприклад, на матеріалі романів Генрі Джеймса, може використовуватись як порівняльна основа для розуміння культурної специфіки почуття: у текстах такого типу відображається раціоналізований, стриманий, іноді соціально детермінований характер любовного досвіду, що контрастує з емоційною та духовною інтенсивністю українського *КОХАННЯ*. Таким чином,

навчальний текст стає не тільки лінгвістичним матеріалом, а й інструментом міжкультурного аналізу.

На рівні C1 тексти переходять у площину концептуальної інтерпретації, де *КОХАННЯ/LOVE* виступає не просто темою, а смисловим полем, що поєднує морально-філософські та естетичні виміри. Тут важливо вводити автентичні або майже неадаптовані уривки з художніх творів, наприклад, повісті Івана Франка чи прозу Едіт Вортон, зберігаючи їхній стиль і культурну семантику. Такий матеріал дає змогу розвивати в студентів здатність аналізувати багатопланові тексти, розуміти підтексти, стилістичні фігури та метафоричні моделі, зокрема ті, що репрезентують культурні відмінності у сприйнятті почуттів. Концепт *КОХАННЯ* у творчому доробку українських авторів виявляє синкретизм духовного, етичного та соціального начал, тоді як англomовний концепт *LOVE* у текстах Едіт Вортон і Генрі Джеймса часто тяжіє до психологічного реалізму й моральної амбівалентності. На рівні C1 навчальний текст має не лише передавати зміст, а й відкривати можливість інтерпретації, формуючи навички аналітичного та критичного мислення.

З огляду на дидактичні цілі, кожен рівень навчальних текстів, створених у площині концептів *КОХАННЯ/LOVE*, має відповідати певним критеріям. Лексико-граматична відповідність забезпечує поступове ускладнення мовного матеріалу від елементарних до абстрактних структур, тоді як комунікативна спрямованість орієнтує текст на формування навичок реальної мовленнєвої взаємодії. Важливим є також критерій концептуальної релевантності, який передбачає, що вибрані фрагменти та контексти мають ілюструвати не лише мовні явища, але й культурно-світоглядні відмінності між українською та англomовною традиціями. У такий спосіб навчальний текст набуває інтегративної функції – він поєднує мовне навчання з культурною інтерпретацією.

Дидактичне моделювання текстів, побудованих на основі концептів *КОХАННЯ/LOVE*, спрямоване на досягнення балансу між лінгвістичною доступністю та концептуальною глибиною. На початкових етапах навчання

переважає описовість і побутовий контекст, тоді як на просунутих рівнях формується здатність до інтерпретації символічних, метафоричних і морально-філософських вимірів почуття. Така поступова складність відповідає когнітивній динаміці опанування мови: від засвоєння базових одиниць – до усвідомлення мовних концептів як репрезентантів національної культури.

У процесі моделювання навчальних текстів, побудованих на концептах *КОХАННЯ/LOVE*, важливо дотримуватися принципів комунікативної релевантності, когнітивної насиченості та культурної автентичності. Ці принципи забезпечують формування у студентів не лише мовних навичок, а й здатності сприймати емоційно-ціннісні смисли, притаманні культурі народу-носія мови. Навчальні тексти повинні бути сконструйовані так, щоб уможливити усвідомлення студентами не лише вербального рівня вираження концептів, а й їхніх семантичних, символічних та аксіологічних шарів.

Особливе значення має лексико-семантичне поле концепту, яке формує ядро навчального матеріалу. Для українського концепту *КОХАННЯ* характерними є лексеми з емоційно-етичною конотацією: вірність, ніжність, відданість, туга, духовність, жертвність, тоді як англійський концепт *LOVE* частіше актуалізується через поняття *affection, attraction, passion, intimacy, commitment, romance*. Порівняння цих лексичних рядів дозволяє побудувати навчальні тексти, які одночасно ілюструють мовну специфіку, і формують у студентів міжкультурну спостережливість. Такі тексти можуть бути використані для вправ на лексико-семантичне зіставлення, інтерпретацію підтексту, перекладознавчий аналіз чи розвиток навичок аналітичного читання.

На рівні граматичного оформлення доцільно використовувати моделі синтаксичних конструкцій, що відображають емоційно-оцінне забарвлення висловлення, зокрема форми умовного способу, означено-особові речення, еліптичні конструкції, вставні структури, притаманні художньому дискурсу. Це не лише розширює граматичну компетентність студентів, але й сприяє засвоєнню мовної експресії почуттів, що є центральною частиною концептуальної структури обох понять.

Для рівнів володіння мовою від B1 до C1 навчальні тексти, побудовані на концептах *КОХАННЯ/LOVE*, повинні мати диференційовану складність:

- на рівні B1 – тексти з переважно описовими структурами, що містять базову емоційну лексику та прозору семантику;
- на рівні B2 – тексти аналітичного типу, у яких з'являється протиставлення, метафорика, складнопідрядні конструкції, а змістова увага зміщується до морально-етичного осмислення почуття;
- на рівні C1 – тексти інтерпретаційного типу, що пропонують філософсько-культурний аналіз феномену кохання у контексті національної ментальності, художнього символізму, гендерних і соціальних аспектів.

З дидактичного погляду тексти, змодельовані за концептами *КОХАННЯ/LOVE*, виконують триєдину функцію: мовну – сприяють засвоєнню лексичних, граматичних і стилістичних одиниць; культурологічну – розкривають національні уявлення про кохання, мораль, людські стосунки; когнітивну – формують здатність до концептуального мислення, міжкультурної рефлексії та інтерпретації культурних кодів. Змістове наповнення таких текстів має базуватися на художньому матеріалі, який репрезентує концепт у різних культурних контекстах: у творах Івана Франка, Лесі Українки, Генрі Джеймса, Едіт Вортон. Їхній аналіз у навчальному процесі дозволяє студентам простежити, як через художній текст актуалізуються різні моделі розуміння *КОХАННЯ* – як жертвовного почуття, духовного ідеалу чи соціально обумовленої емоції. Отже, дидактичне моделювання навчальних текстів, побудованих на концептах *КОХАННЯ/LOVE*, сприяє реалізації інтегрованої мети навчання іноземної мови: формуванню не лише мовної, але й культурної та ціннісної компетентности. Такий підхід дозволяє студентам осмислювати мову як інструмент пізнання світу, а текст – як простір культурного діалогу, у якому відбувається взаємодія мов, культур і концептів.

Таким чином, створення навчальних текстів для іноземців у площині концептів *КОХАННЯ/LOVE* передбачає багаторівневий підхід, що поєднує лінгводидактичні принципи, когнітивно-культурну інтерпретацію та практичну

орієнтацію на формування комунікативної компетенції. Через тексти, побудовані на матеріалі Івана Франка, Лесі Українки, Генрі Джеймса й Едіт Вортон, студенти не лише опановують мовні структури, а й долучаються до розуміння глибинних культурних архетипів, що визначають світобачення обох мовних спільнот. У цьому полягає основна дидактична цінність концептологічно орієнтованого навчального тексту, який поєднує навчальну, пізнавальну й культурно-моделюючу функції.

4.1.2. Лінгводидактичні орієнтири створення текстів за концептами *КОХАННЯ/LOVE*

Розроблення навчальних текстів для інокомунікантів, побудованих на концептах *КОХАННЯ/LOVE*, повинно ґрунтуватися на базових лінгводидактичних принципах, які набувають у цьому контексті конкретизованого змісту. Вони забезпечують цілісність, послідовність і ефективність навчального процесу, орієнтуючи викладача на гармонійне поєднання мовного, когнітивного та культурного компонентів навчання. Спираючись на лінгводидактичні принципи, окреслені у підрозділі 1.3. *Лінгводидактичні принципи до навчальних текстів для інокомунікантів*, у цьому розділі конкретизуємо їх у межах створення навчальних текстів, побудованих на концептах *КОХАННЯ/LOVE*.

Принцип науковості у моделюванні таких текстів означає, що матеріал має відображати автентичні культурно-мовні явища, засновані на достовірних художніх джерелах. Тексти, що вводять концепти *КОХАННЯ/LOVE*, повинні ілюструвати реальні культурні смисли, а не спрощені стереотипні уявлення. Так, добір цитат із текстів Івана Франка чи Лесі Українки має передавати глибинні філософсько-етичні відтінки українського концепту *КОХАННЯ*, тоді як уривки з прози Генрі Джеймса чи Едіт Вортон – демонструвати соціально-психологічну природу американського *LOVE*.

Принцип комунікативності реалізується через створення текстів, що моделюють реальні ситуації міжкультурного спілкування. Наприклад, завдання

до текстів можуть включати інтерпретацію емоційних станів персонажів, обговорення культурних відмінностей у розумінні кохання, складання власних висловлень або діалогів, що репрезентують певні ціннісні моделі. Це сприяє переходу від пасивного читання до активного мовленнєвого використання матеріалу. Реалізація принципу комунікативності у навчальних текстах, створених на основі концептів *КОХАННЯ/LOVE*, передбачає добір матеріалу, у якому емоційно-ціннісні змісти є природним фоном мовленнєвих ситуацій. Наприклад, тексти, що ілюструють український концепт *КОХАННЯ*, можуть містити уривки з творів Лесі Українки («*Чи його коханням запалила раптом ся пустиня золота*»³⁵⁸), у яких почуття постає як духовна сила, самопожертва, вірність. Натомість англійські тексти, побудовані навколо концепту *LOVE*, можуть спиратися на уривки з творчості досліджуваних американських авторів, де любов часто осмислюється як гармонія почуття і розуму, моральний вибір чи соціальний компроміс. Такий контраст створює ситуацію інтеркультурного діалогу, у якій студенти не лише вивчають лексику, а й інтерпретують культурні смисли.

Принцип системності та послідовності передбачає побудову текстів за зростанням когнітивної та мовної складності – від емоційно-нарративних до аналітичних і філософсько-інтерпретаційних. Така послідовність дозволяє студентам поступово осягати глибинну культурну символіку концепту.

Принцип свідомості й доступності реалізується через адаптацію художнього матеріалу до рівня мовної компетентності студентів. При цьому важливо не спрощувати культурний зміст тексту, а забезпечити його зрозуміле пояснення – через коментарі, лексичні підказки, культурологічні довідки. Так, при аналізі *КОХАННЯ* доречно залучати метафори («*діамантовий промінь любові*»³⁵⁹), які фіксують емоційно-психологічну інтенсивність почуття, порівняно з англійськими «*fall in love*», «*true love*», де вирази позначають радше процес чи стан, ніж глибинну емоцію. Таке зіставлення дає студентам змогу

³⁵⁸ Дані отримано з корпусу текстів Лесі Українки. Пошуковий запит: [lemma="кохання"][tag="verb.*"]

³⁵⁹ Франко І. «Перехресні стежки». Зібрання творів в 20ти томах. Том 7.

усвідомлено відчуті семантичні межі концептів, зрозуміти, що українське *КОХАННЯ* має духовно-екзистенційне забарвлення, тоді як *LOVE* – соціально-емоційне.

Принцип зв'язку теорії з практикою проявляється у системі вправ і завдань, спрямованих на практичне засвоєння матеріалу. Наприклад, після аналізу уривку з «Лісової пісні» Лесі Українки студенти можуть створити письмове висловлення про ідеал кохання у власній культурі, що формує навички міжкультурної рефлексії. Таким чином, текст стає не лише об'єктом навчання, а й інструментом порівняння, узагальнення та осмислення.

Принцип концентричності забезпечує повторне повернення до теми кохання на різних рівнях складності. Це дозволяє поглиблювати розуміння концептів, розширювати лексико-граматичну базу і поступово формувати навички інтерпретації художнього тексту. На рівні B1 учні опановують базові емоційні слова й структури; на B2 – порівнюють концептуальні моделі в українській та англійській культурах; на C1 – аналізують метафоричні, етичні та символічні аспекти концептів *КОХАННЯ/LOVE*.

Принцип урахування рідної мови студентів набуває особливої ваги, оскільки концепт кохання має різні семантичні межі в різних культурах. Порівняння мовних засобів і концептуальних моделей уможливорює подолання інтерференції й формування гнучкого міжкультурного мислення. У цьому контексті застосування контрастивного аналізу допомагає студентам усвідомити відмінності у світосприйнятті, що відображаються у мовних засобах.

Таким чином, методичні орієнтири створення навчальних текстів на основі концептів *КОХАННЯ/LOVE* ґрунтуються на поєднанні традиційних лінгводидактичних принципів із когнітивно-культурологічним підходом. Така інтеграція дозволяє створювати тексти, що не лише навчають мови, а й розкривають перед інокомунікантами внутрішній світ культури, у якій ця мова функціонує.

4.1.3. Критерії створення навчальних текстів про *КОХАННЯ/LOVE*

Розроблення навчальних текстів, побудованих на концептах *КОХАННЯ/LOVE* потребує чіткого визначення критеріїв, які забезпечують їхню лінгводидактичну доцільність, культурну автентичність і когнітивну ефективність. Такі критерії виступають практичними орієнтирами для викладачів і авторів навчальних матеріалів, що прагнуть інтегрувати у процес викладання іноземної мови культурно-ціннісний компонент.

Критерій комунікативної релевантності. Навчальний текст має відповідати реальним або можливим ситуаціям міжкультурної комунікації. Матеріал повинен стимулювати мовленнєву діяльність, спонукати студентів висловлювати власні думки, порівнювати культурні уявлення, інтерпретувати смисли. Тексти, побудовані на концептах *КОХАННЯ/LOVE*, мають бути змістовно насиченими, емоційно виразними й культурно маркованими, але водночас зрозумілими для рівня володіння мовою конкретної групи студентів.

Критерій концептуально-сислової глибини. Текст повинен не лише передавати поверхневий опис почуття, а й відображати його концептуальні виміри – етичний, філософський, соціальний, естетичний. Наприклад, у текстах на основі українського концепту *КОХАННЯ* важливо акцентувати духовно-жертвний вимір, у той час як англomовний концепт *LOVE* може репрезентувати індивідуалістичний, соціально-психологічний або романтичний аспекти.

Критерій культурної автентичності. Навчальний матеріал має базуватися на автентичних джерелах, які репрезентують національно-ментальні особливості концепту в межах певної культури. У нашому дослідженні дидактичне моделювання текстів здійснюється на основі художнього дискурсу українських Івана Франка та Лесі Українки та американських Генрі Джеймса й Едіт Вортон, що належать до близького історико-культурного періоду кінця XIX – початку XX ст. Такий вибір зумовлений прагненням забезпечити порівнюваність культурних контекстів і водночас відобразити національно-специфічні способи вербалізації концептів *КОХАННЯ/LOVE* у різних лінгвокультурах.

Особливу цінність має також гендерний аспект аналізу: зіставлення жіночих і чоловічих авторських стратегій у відтворенні концептів дозволяє показати, як гендерна позиція мовця впливає на семантичну й емоційну структуру концепту. Для Лесі Українки й Едіт Вортон характерна інтроспективна, емпатійна репрезентація любовного почуття, у якій на перший план виходить внутрішній світ жінки, її етична автономія. Іван Франко та Генрі Джеймс натомість демонструють раціонально-моралізаторське осмислення кохання, у якому відчуття підпорядковане філософському чи соціальному задуму.

Критерій мовної адекватності. Мовне наповнення текстів має відповідати нормам сучасної літературної мови, рівню володіння нею студентів і дидактичній меті. Для рівня В1 доцільні тексти з переважно прямим синтаксисом, високою частотою повторів і базовою емоційною лексикою; для рівня С1 – тексти з ускладненими конструкціями, експресивною синтаксичною організацією, стилістичною варіативністю та підтекстовими смислами.

Критерій когнітивно-ціннісної орієнтації. Текст має сприяти формуванню у студентів здатності осмислювати мовні явища як відображення культурних цінностей. Через аналіз концептів *КОХАННЯ/LOVE* інокомуніканти вчаться розуміти не лише значення слів, а й культурні установки, які стоять за ними. Це забезпечує глибше засвоєння мови як носія культури та формує міжкультурну емпатію.

Критерій інтегративності. Навчальні тексти повинні поєднувати різні види мовленнєвої діяльності – читання, письмо, аудіювання, говоріння. Після роботи з текстом студенти мають виконувати комунікативно-орієнтовані завдання, що сприяють практичному застосуванню отриманих знань: обговорення, творчі перекази, есе, порівняльні інтерпретації тощо.

Критерій емоційної залученості. Оскільки концепти *КОХАННЯ/LOVE* мають потужне емоційне навантаження, тексти повинні викликати у студентів емоційний відгук, стимулювати особистісну участь і співпереживання. Це підвищує мотивацію до навчання та сприяє глибшому засвоєнню мовного матеріалу через емоційно-пам'яттєвий механізм.

Отже, навчальні тексти, створені за критеріями комунікативності, культурної автентичності, концептуальної глибини та емоційної залученості, стають ефективним засобом формування мовної, когнітивної й культурної компетентності інокомунікантів. Вони поєднують у собі науковість і художність, структурованість і смислову насиченість, що робить процес вивчення мови не лише інтелектуально, а й духовно збагачувальним.

4.2. Формування лінгвістичних компетентностей засобами навчальних текстів за концептами *КОХАННЯ/LOVE*

4.2.1. Розвиток навичок читання на основі художнього дискурсу Івана Франка

Читання як вид мовленнєвої діяльності посідає провідне місце у формуванні іншомовної комунікативної компетентності іноземних здобувачів освіти. Саме через *читання* іноземні студенти опановують мовні одиниці в їхньому природному функціонуванні, засвоюють мовні моделі, фразеологізми, стійкі сполуки та культурні концепти, що становлять основу національної мовної картини світу. Художній дискурс Івана Франка є особливо цінним матеріалом для формування навичок *читання* у студентів, які вивчають українську мову як іноземну. Його тексти, поєднуючи глибину філософського змісту з доступною сюжетною формою, створюють умови для формування когнітивно-ціннісного розуміння українського концепту *КОХАННЯ*. У цьому контексті концепт виконує роль смислового ядра текстотворення, адже він об'єднує емоційний, моральний та естетичний виміри людського досвіду, який відображений у художній мові.

Читання на рівні B1 передбачає здатність іноземного студента розуміти основний зміст автентичного тексту описового або розповідного типу, визначати тему, головну думку та комунікативну мету, установлювати зв'язки між фактами й робити елементарні висновки щодо позиції автора. Згідно з чинним Державним

стандартом³⁶⁰, *читання* на цьому рівні спрямоване на розвиток умінь сприймати інформацію в лінійній послідовності, виділяти ключові тези, реконструювати хід подій, інтерпретувати опис почуттів і явищ, що належать до сфери особистісного та культурного досвіду.

Добір навчальних текстів для рівня В1 ґрунтується на принципах змістової доступності, комунікативної цінності та культурної репрезентативності. Тексти Івана Франка, адаптовані відповідно до цього рівня, відповідають зазначеним критеріям завдяки: простій синтаксичній будові речень і зрозумілій лінійній структурі оповіді; наявності зрозумілих побутових та емоційних ситуацій; уживанню лексики з високою частотністю вживання; репрезентації культурно зумовлених елементів українського концепту *КОХАННЯ* (чуттєвість, вірність, духовна близькість, страждання як доказ глибини почуття). Особливо цінним у текстах Івана Франка для рівня В1 є поєднання ліризму та сюжетності, що сприяє формуванню емоційного розуміння тексту і дозволяє поєднати навчання *читання* з вихованням культурної чутливості. Для цього рівня доцільно використовувати адаптовані уривки текстів, у яких концепт *КОХАННЯ* розкривається через життєві ситуації, доступні для сприйняття.

З методичного погляду робота з текстом має включати такі етапи: *передтекстовий етап* – активізація попереднього досвіду студентів, введення ключової лексики, обговорення теми кохання як універсального почуття в різних культурах; *текстовий етап* – читання адаптованого уривку, визначення головних подій, мотивів, характеристик персонажів; *післятекстовий етап* – виконання комунікативних завдань (переказ від імені героя, висловлення власного ставлення до подій, добір лексичних одиниць для опису емоцій).

Підґрунтям для навчального тексту став концепт *КОХАННЯ*, реконструйований на основі текстів Івана Франка. Процес створення навчального тексту «*Іван Франко про кохання як випробування людини*»

³⁶⁰ Національна комісія зі стандартів державної мови. Українська мова як іноземна. Рівні загального володіння А1 – С2. Київ: Національна комісія зі стандартів державної мови. Мазурик Д. В., Антонів О. В., Бойко Г. І., Синчак О. П. 2024.

(Додаток Б.1.) для формування компетентности *читання* на рівні В1 спирався на концептуальну реконструкцію феномена *КОХАННЯ*, здійснену у другому розділі дослідження. Основною метою розроблення навчального матеріалу стало створення змістовно автентичного тексту, який би передавав ключові смисли франкового розуміння *КОХАННЯ*, зберігаючи водночас лексичну, синтаксичну та когнітивну доступність для студентів-іноземців рівня В1. Вибір Івана Франка як джерела матеріалу зумовлений тим, що його художній дискурс відзначається глибоким психологізмом, морально-етичною наснаженістю та системністю у відтворенні концепту кохання як складної духовної категорії.

Створення навчального тексту ґрунтувалося на поетапній методиці відбору, адаптації та трансформації художнього матеріалу. На першому етапі здійснювався семантичний добір вихідного матеріалу з корпусу творів Івана Франка, зокрема з новели «Сойчине крило» та драми «Украдене щастя», які найповніше репрезентують концепт *КОХАННЯ* у його морально-етичному та психологічному вимірах. Основну увагу було приділено фрагментам, де почуття зображене у лінійній послідовності подій, без складної символіки чи надмірної метафоричності. Так, фрази на зразок «*виливалася тепер, мов довго здержуваний потік*» та «*хвили їх свобідної любові зовсім ще не минули*» були переосмислені у спрощеній, описовій формі, що передає ідею тривалости й відновлення почуття через спогади. Подібні елементи дозволили відтворити концепт *КОХАННЯ* як тривкий емоційний досвід, водночас забезпечивши доступність змісту для іноземних студентів.

Другим кроком стало здійснення лексико-граматичної адаптації тексту. Для цього було збережено найбільш частотні та семантично зрозумілі одиниці, зафіксовані в корпусі: *кохання, серце, біль, пам'ять, вибір, вірність, обов'язок, щастя*. Складні або поетично марковані форми, притаманні оригінальному тексту Івана Франка, замінені нейтральними відповідниками. Наприклад, епістолярні звороти у формі складних перифраз було трансформовано у прямі твердження: «*він отримав лист*» або «*вона згадувала юність*», що забезпечує

прозорість змісту і відповідає рівню мовної компетенції В1. Водночас адаптація не передбачала спрощення концептуального навантаження.

Композиційна структура навчального тексту є лінійною, послідовною і логічно завершеною. Такий формат побудови – **вступ, приклад, узагальнення, другий приклад, висновок** – відповідає дидактичним вимогам Державного стандарту³⁶¹, згідно з яким тексти рівня В1 повинні мати чітку послідовність викладу й відобразити причинно-наслідкові зв'язки між подіями.

Важливою частиною процесу стало формування системи завдань до навчального тексту, що відображають компетентнісні орієнтири рівня В1. **Перша група вправ** спрямована на глобальне розуміння змісту, тобто виявлення теми та головної думки. **Друга група** забезпечує розвиток умінь вибіркового читання через пошук конкретних фактів або згадок про героїв. **Третя група** активізує аналітичні навички студентів, орієнтуючи їх на інтерпретацію авторської позиції, а **четверта** стимулює комунікативне відтворення – формулювання власної думки у письмовій формі на основі прочитаного.

Побудова системи навчальних завдань до тексту «*Іван Франко про кохання як випробування людини*» (Додаток Б.1.) здійснювалося на основі принципів компетентнісного, комунікативного та когнітивно-культурного підходів. Метою було розробити комплекс вправ, який забезпечує формування базових умінь рецептивної компетентності на рівні В1 – уміння розуміти основний зміст, деталі, логічну структуру тексту та авторську позицію, а також демонструвати елементи продуктивного відтворення прочитаного. Під час створення завдань вихідним було прагнення забезпечити поетапність опрацювання тексту – від глобального розуміння до аналітичного й продуктивного відтворення.

Завдання на глобальне розуміння змісту. Цей тип завдань сформовано для розвитку стратегій оглядового читання та вміння визначати головну думку тексту. На рівні В1 студенти мають навчитися виділяти тему, розпізнавати комунікативну мету і визначати позицію автора. Саме тому до цього блоку

³⁶¹ Там само.

включено завдання на формулювання теми, основної думки й заголовка.

Завдання на розуміння деталей. Цей блок спрямований на розвиток умінь вибіркового читання. Завдання 2.1-2.4 побудовані так, щоб студент міг знайти конкретні факти в тексті: опис листа у новелі «Сойчине крило», вибір героїв у драмі «Украдене щастя», мовні засоби, що описують зміни під впливом почуття.

Завдання на інтерпретацію змісту й авторської позиції. Завдання цього типу виводять студента на рівень смислової інтерпретації тексту. Їхня функція полягає у розвитку вмінь розуміти підтекст, оцінювати висловлену думку, співвідносити її з власним досвідом. Для цього використовуються питання відкритого типу, які спонукають до аналітичної рефлексії.

Завдання на лексико-граматичне опрацювання. До цього блоку включено вправи, що закріплюють активну лексику тексту, пов'язану з тематикою почуттів і морального вибору. Усі лексеми (*кохати, вірність, біль, пам'ять, обов'язок*) належать до словника частотности рівня В1 і мають високу культурну маркованість. Завдання на морфологічне узгодження та контекстне вживання лексем сприяють засвоєнню функціональної ролі слова в тексті. Вони дозволяють студентам усвідомити не лише значення, а й семантичні відтінки, які набувають ці слова в межах Франкового дискурсу.

Завдання на продуктивне відтворення змісту. Заключний блок спрямований на розвиток продуктивних умінь – уміння висловлювати власну думку на основі прочитаного. Короткі письмові та усні завдання дозволяють студентам продемонструвати розуміння тексту, використовуючи активну лексику.

Отже, система завдань створена як цілісний дидактичний комплекс, що відповідає вимогам рівня В1 і водночас відображає концепт *КОХАННЯ* у франковій інтерпретації. Кожен тип завдань виконує власну функцію: від формування базового розуміння тексту – до розвитку інтерпретаційних і продуктивних умінь.

Читання на рівні В2 передбачає формування вмінь розуміти й інтерпретувати тексти різних типів: описові, аргументативні, аналітичні, що відзначаються складнішою структурою та концептуальною насиченістю. На цьому етапі студенти вже володіють базовим лексико-граматичним фондом і

здатні переходити до осмислення підтекстових значень, авторських інтенцій та культурних конотацій.

У контексті роботи з концептом *КОХАННЯ*, художні тексти Івана Франка виступають як матеріал для формування навичок аналітичного та критичного читання. Кохання у Франковому дискурсі не обмежується сферою почуттів, бо воно є моральною і філософською категорією, що виявляє внутрішній світ людини, її здатність до жертвності, самопізнання та морального вибору. Для цього рівня доцільним є використання адаптованих уривків із повістей «Борислав сміється», «Основи суспільности», у яких автор розкриває концепт *КОХАННЯ* як складну взаємодію духовного і матеріального, особистого і суспільного. Методика роботи на рівні В2 передбачає активне застосування стратегій вибіркового, оглядового й аналітичного читання. Під час оглядового читання студенти визначають тему, ключові образи, емоційний тон тексту. Вибіркове читання орієнтоване на пошук конкретних інформаційних маркерів: описів, оцінних висловів, авторських коментарів. Тексти Івана Франка на цьому рівні виконують подвійну дидактичну функцію: лінгвістичну – забезпечують удосконалення граматичних структур і словникового запасу; культурно-комунікативну – формують здатність осмислювати мову як вираження національної культури і ментальности.

Створення навчального тексту «*Іван Франко про кохання як силу, що випробовує і очищує*» (Додаток Б.2.) для читання на рівні В2 ґрунтувалося на принципах лінгводидактичного моделювання та концептуальної реконструкції феномена *КОХАННЯ* у художньому дискурсі Івана Франка. Метою цього етапу стало формування у студентів-іноземців здатності до аналітичного й критичного читання, що передбачає розуміння не лише поверхневого змісту, але й підтексту, авторських інтенцій, культурно-національних смислів.

Під час створення тексту було дотримано послідовності етапів, що забезпечують його дидактичну ефективність і відповідність рівню В2. На **першому етапі** проведено семантичний добір матеріалу з корпусу творів Івана Франка. Для цього відібрано фрагменти з джерельної бази дослідження, які

репрезентують різні аспекти любовного почуття – морально-етичний, соціально-психологічний і філософський. На **другому етапі** здійснено лексико-граматичну адаптацію. При відборі текстових фрагментів враховано, що студенти рівня В2 уже володіють широким активним словником, але можуть мати труднощі з архаїзмами, діалектизмами й поетизмами Франкового мовлення. Тому складні синтаксичні структури було спрощено, наприклад, складнопідрядні розгорнуті періоди було трансформовано у дво- або трикомпонентні речення з чіткою логічною залежністю («*Кохання, що не пройшло крізь біль і боротьбу, – се тільки тіль справжнього почуття*»). Це забезпечило зрозумілість тексту без зниження стилістичної напруги. **Третій етап** передбачав інтерпретаційну реконструкцію авторського голосу. Важливою методичною метою було збереження відчуття, що текст промовляє сам Іван Франко. Така персоніфікована форма оповіді допомагає іноземним студентам сприймати художній матеріал не лише як лінгвістичний об'єкт, але і як вияв культурного світогляду українського автора. Власне тому текст витримано у формі автобіографічного роздуму, де збережено стилістичні маркери Франкової епохи – уживання частки *се*, форм *мусить*, *лишилося*, інверсійних конструкцій. На **четвертому етапі** проведено смислове структурування матеріалу. Згідно з вимогами рівня В2, текст має аргументативно-описову структуру, яка передбачає послідовність: *теза* → *приклад* → *авторський коментар* → *узагальнення*. У нашому тексті така структура реалізується в п'яти абзацах: перші два виконують функцію експозиції та концептуального означення кохання; середні два – аналітичну, де через приклади з творів («Борислав сміється», «Перехресні стежки») розкриваються різні моделі любовного почуття; фінальний абзац виконує узагальнюючу роль, уводячи метафору «*діамантового променя*» як символ духовного очищення.

Розроблення системи завдань до навчального тексту «*Іван Франко про кохання як силу, що випробовує і очищує*» (Додаток Б.2.) здійснювалося з урахуванням Державного стандарту з української мови як іноземної для рівня В2 та опори на компетентнісний підхід до навчання. Метою цього комплексу є розвиток у студентів навичок критичного, аналітичного та інтерпретаційного

читання. Під час створення завдань дотримано принципів свідомости, комунікативности, культурної автентичности та інтеграції мовних видів діяльності. Матеріал було побудовано у п'яти логічних блоках, що відповідають рівням когнітивної обробки тексту – від базового розуміння до аналітичного узагальнення.

Завдання **першого блоку** спрямовані на формування вмінь розпізнавати основну тему, головну думку, комунікативну мету тексту. На цьому етапі студенти актуалізують навички оглядового *читання* та вчаться розуміти загальну структуру художнього висловлення. **Другий блок** формує вміння вибіркового *читання*, тобто здатності знаходити в тексті потрібну інформацію, що описує певні образи, події чи оцінні судження. **Третій блок** забезпечує перехід до аналітичного *читання*. Завдання цього типу орієнтують студентів на усвідомлення авторської позиції, морального підтексту та філософської аргументації. Вони вимагають від здобувачів не лише знання лексики, а й уміння осмислювати художні образи як носії ідей. Саме цей рівень формує навички, необхідні для переходу від B2 до C1. **Четвертий блок** слугує розвитку мовної чутливости до стилістичних засобів художнього тексту. Через аналіз метафоричних і контрастних структур студенти вчаться розпізнавати взаємозв'язок між формою та змістом, а також розуміти емоційно-ціннісне навантаження української лексики. **П'ятий блок** має на меті перехід від рецептивних до продуктивних умінь. Завдання цього рівня стимулюють створення власних коротких висловлювань, які демонструють розуміння концепту *КОХАННЯ* в контексті української культури. Отже, створений комплекс завдань відповідає вимогам рівня B2, забезпечує поступовий розвиток мовних і когнітивних компетентностей, а також формує у студентів здатність до ціннісно орієнтованого читання.

Рівень C1 передбачає досягнення високого ступеня автономности в *читанні*, тобто здатности сприймати, аналізувати й інтерпретувати тексти різних стилів і жанрів без зовнішньої допомоги. Іноземний студент на цьому рівні вмє розуміти не лише змістову, а й підтекстову інформацію, розпізнавати емоційно-оціночні

відтінки, культурні алюзії, інтертекстуальні зв'язки. Важливим є також уміння адаптувати темп і стратегію читання до типу тексту – наукового, публіцистичного чи художнього.

Робота з художнім матеріалом Івана Франка на рівні С1 спрямована на розвиток дискурсивної компетентності – здатності осмислювати художній текст як цілісну систему смислів, у якій мовні одиниці взаємодіють із культурними, психологічними та філософськими чинниками. Твори Івана Франка дозволяють опрацьовувати складні мовні явища: стилістичні переносні значення, синтаксичну варіативність, елементи внутрішнього монологу, риторичні фігури. Зокрема, у «Сойчиному крилі» чи «Захарі Беркуті» *КОХАННЯ* постає як екзистенційна категорія, що поєднує почуття, пам'ять, втрату і духовне очищення.

Методично робота з текстами рівня С1 повинна включати етапи: *аналітичного читання*, під час якого студенти виявляють художні засоби побудови концепту *КОХАННЯ* (метафорика, контраст, внутрішній діалог); *інтерпретаційного обговорення*, спрямованого на пошук глибинних смислів (моральна відповідальність, свобода вибору, сила пам'яті); *творчої рефлексії*, яка передбачає написання аналітичних відгуків, есе чи коротких рецензій, що відображають особистісне ставлення до проблематики тексту.

Створення навчального тексту «*Іван Франко про кохання як силу морального самопізнання*» (Додаток Б.3.) для розвитку компетентності читання на рівні С1 ґрунтувалося на поєднанні концептуального аналізу категорії *КОХАННЯ* у художньому дискурсі Івана Франка та принципів Державного стандарту з української мови як іноземної. На етапі семантичного відбору з корпусу вилучено цитати, які демонструють не поверхову емоційність, а глибинні філософські узагальнення. Зокрема, у фрагменті «*в житті є щось вище за успіх – це вірність серця*» репрезентовано перехід від індивідуальної пристрасти до етичного самоусвідомлення, тоді як у вислові «*найстрашніше в людині – це самозрада*» зафіксовано моральну сутність любовного вибору.

Текст має структуру лінійного аргументативно-описового викладу з елементами філософської рефлексії: *вступ (загальне уявлення про кохання як випробування духу) → тематичні приклади з творів → узагальнення морально-філософського змісту → висновок (кохання як осердя людського буття)*. Така композиція відповідає вимогам рівня С1 щодо уміння сприймати тексти з багаторівневою структурою та підтекстовими зв'язками.

Відповідно до критеріїв рівня С1, у тексті реалізовано такі ознаки: складна структура із семантичними переходами між абзацами; наявність підтексту, символічних і метафоричних елементів; лексичне розмаїття із перевагою абстрактних і морально-етичних понять; синтаксична варіативність – чергування розповідних і риторичних речень, що відповідає природному темпу художнього мислення Івана Франка. Загалом створений текст виконує три взаємопов'язані функції: **дидактичну** – забезпечує навчання розуміння складних мовних структур; **культурно-комунікативну** – формує знання про українську духовну традицію; **інтерпретаційно-аналітичну** – розвиває здатність бачити за мовною формою концептуальну ідею.

Система завдань до навчального тексту для читання на рівні С1 побудована відповідно до компетентнісного підходу, який передбачає розвиток не лише мовленнєвої, а й когнітивної, дискурсивної та аксіологічної компетентностей. Усі завдання структуровано за принципом поступового ускладнення: від цілісного сприйняття тексту до його глибокої інтерпретації та творчого осмислення. Завдання **першого блоку** спрямовані на розвиток макrorівневої стратегії *читання*, що дозволяє студентам виокремлювати головну ідею, визначати смислові вузли тексту, розуміти логіку авторської аргументації. **Другий блок** має аналітичну функцію: робота з деталями, цитатами та стилістичними засобами формує навички уважного, глибокого *читання*, здатність помічати авторські інтенції та функціональність художніх образів. **Третій блок** зорієнтований на інтерпретаційно-оцінювальне *читання*, коли студент переходить від констатації фактів до реконструкції підтексту. **Четвертий блок** сприяє удосконаленню мовної та стилістичної компетентності. Робота з абстрактною лексикою,

складними синтаксичними структурами та художніми тропами розвиває академічне мовлення й формує розуміння функцій складних засобів вираження в українській мові. **П'ятий блок** виконує рефлексивно-продуктивну функцію: він дає змогу інтегрувати здобуті знання у власну мовленнєву діяльність. Отже, система завдань до тексту рівня C1 демонструє послідовний перехід від рецептивного до продуктивного рівня роботи з художнім дискурсом Івана Франка. Її структура відображає методологічний принцип «аналіз через інтерпретацію до самовираження», що забезпечує цілісне формування навичок академічного читання і глибокого культурного розуміння тексту.

Створення навчальних текстів на основі художнього дискурсу Івана Франка для рівнів B1, B2 і C1 засвідчило ефективність поступового формування компетентности *читання*, що поєднує мовну, когнітивну та культурно-ціннісну складові. На рівні B1 читання має ознайомчий характер і спрямоване на розуміння основного змісту та виділення головної думки. На рівні B2 читання переходить у площину аналітичного сприйняття. На рівні C1 читання набуває дискурсивного характеру. Порівняльний аналіз засвідчує послідовний розвиток умінь: від лінійного сприйняття змісту (B1) через аналітичне розуміння (B2) до інтерпретаційного аналізу (C1). Така система забезпечує цілісний розвиток компетентности читання, поєднуючи лінгвістичні, когнітивні та аксіологічні аспекти.

4.2.2. Формування авдіативної компетентности на матеріалі текстів Лесі Українки

У сучасній методиці навчання української мови *авдіативна* компетентність розглядається як інтегрована здатність слухача сприймати, інтерпретувати та критично осмислювати усні тексти різних жанрів і комунікативних типів. Формування цієї компетентности передбачає розвиток навичок *аудіювання* в автентичних умовах сприймання українського мовлення, зокрема через художні тексти, які завдяки своїй емоційності та образності створюють потужне середовище для розвитку слухового сприйняття. У контексті роботи з художніми

дискурсом особливе місце посідає творчість Лесі Українки, чії тексти поєднують високу естетику, філософську глибину й емоційну напруженість. Її твори є зразком синтезу інтелектуальної та чуттєвої мовленнєвої дії, де концепт *КОХАННЯ* виступає центральним смислотворчим ядром.

Відповідно до Державного стандарту володіння українською мовою як іноземною³⁶² (рівень В1), авдіативна компетентність передбачає здатність розуміти основний зміст чітких і повільних висловлювань, що стосуються знайомих тем, визначати головну ідею повідомлення, розпізнавати ключові деталі та інтонаційні акценти. На цьому рівні формуються базові механізми слухового сприйняття усного мовлення: орієнтація на глобальний зміст, здатність виділяти основну інформацію та встановлювати логічні зв'язки між фразами.

Змістове наповнення *аудіювання* на рівні В1 має спиратися на матеріал, який є емоційно зрозумілим, інтонаційно чітким і когнітивно доступним для слухача. Саме тому художні тексти Лесі Українки становлять ефективну основу для формування *авдіативної* компетентності, оскільки поєднують ясну ритміко-інтонаційну структуру з глибоким емоційним підтекстом, адже її мовлення характеризується природною музикальністю, гармонією звукової організації та внутрішньою логікою почуття. Особливу роль на цьому етапі відіграє концепт *КОХАННЯ*, який у творчому доробку Лесі Українки постає як провідний смислотворчий елемент, що поєднує емоційне та інтелектуальне сприйняття.

Навчальний текст «*Леся Українка розповідає про кохання*» (Додаток В.1.) створено на основі відомих творів письменниці: «Блакитна троянда», «Розмова» та «Бояриня», у яких тема почуття розкрита в різних життєвих ситуаціях. Мовна організація тексту відповідає критеріям рівня В1: використано короткі речення, зрозумілу лексику загальноживаного фонду, мінімальну кількість складнопідрядних конструкцій, чітку інтонаційну структуру. Не використано метафор, символів та складних стилістичних засобів, що могли б ускладнити розуміння. Композиційно текст має три частини – **вступ, основну частину та**

³⁶² Там само.

ВИСНОВОК. У вступі визначено тему кохання як провідну в творчості Лесі Українки; основна частина містить три приклади з її творів, кожен із яких є окремим мікротекстом; у висновку узагальнюється авторське бачення *КОХАННЯ* як сили, що допомагає людині пізнати себе і світ. Текст подано у формі монологу від першої особи, що створює ефект особистої розповіді й водночас наближає слухача до постаті письменниці.

Отже, створений навчальний текст для рівня В1 є змістово й мовно адаптованим зразком художнього мовлення, який поєднує доступність викладу з культурною автентичністю. Його побудова відповідає комунікативним і пізнавальним завданням початкового середнього рівня володіння українською мовою як іноземною та створює методичне підґрунтя для подальшого розвитку *авдіативних* умінь.

Система завдань до навчального тексту «*Леся Українка розповідає про кохання*» (Додаток В.1.) побудована відповідно до рівня складності В1 та орієнтована на формування *авдіативної* компетентності іноземних студентів засобами художнього мовлення. Її структура відповідає трьом етапам сприйняття аудіотексту – **підготовчому, рецептивному та продуктивному**, що узгоджується з методикою комунікативно-орієнтованого навчання української мови як іноземної.

На **етапі до слухання** завдання спрямовані на створення комунікативної мотивації, пробудження інтересу до теми та активізацію наявних знань про Лесю Українку й поняття кохання. Формат короткої бесіди і передбачення змісту тексту допомагає студентам підготуватися до сприйняття основних понять і лексичних одиниць, що зменшує когнітивне навантаження під час слухання. **Етап під час слухання** зосереджений на контролі глобального й детального розуміння. Завдання репрезентують різні типи когнітивної активності: розпізнавання основної інформації, виявлення фактів, порівняння та встановлення послідовності подій. Вибіркові тести з варіантами відповіді дають змогу перевірити ступінь розуміння без надмірних мовленнєвих труднощів. Водночас завдання на визначення порядку викладу допомагають формувати

вміння сприймати логіку художнього тексту, визначати зв'язок між частинами висловлювання та головними смисловими акцентами. Далі **етап після слухання** має інтерактивний і рефлексивний характер – передбачає узагальнення почутого, вираження особистого ставлення до змісту тексту, розвиток навичок короткого усного висловлювання. Завдання у формі обговорення в парах та завершення речень активізують мовленнєву діяльність студентів і забезпечують перехід від рецептивного до продуктивного рівня засвоєння.

Зміст і форма завдань повністю узгоджені з навчальним текстом: вони побудовані на фактах і подіях, згаданих у тексті, без введення нових лексем чи тем, що могло б ускладнити сприйняття. Таким чином, система завдань реалізує послідовну методичну логіку – від підготовки слухача до активного осмислення змісту – і сприяє формуванню цілісного комплексу *авдіативних* умінь на основі текстів Лесі Українки, у яких розкривається концепт *КОХАННЯ* як провідна емоційно-етична домінанта.

На рівні B2 слухач переходить від етапу первинного сприйняття мовлення до аналітико-інтерпретаційного *слухання*, яке вимагає глибшого залучення когнітивних, емоційних і соціокультурних механізмів. Відповідно, робота з художніми текстами потребує добору матеріалу, у якому мовлення відзначається багатоплановістю змісту, інтонаційною варіативністю та емоційною насиченістю. У межах концепту *КОХАННЯ* слухач має можливість простежити різні модуси мовного вираження почуття – від особистісного й інтимного до філософського, морального, етичного. Через сприйняття інтонаційних відтінків, пауз, темпу мовлення, риторичних акцентів формується здатність розуміти внутрішню суперечливість людських емоцій, розпізнавати контрасти між зовнішнім спокоєм мовлення та глибиною внутрішнього змісту.

У цілому, рівень B2 характеризується переходом від елементарного слухового розуміння до глибокої інтерпретації мовлення, що містить підтекст, символіку, приховані смисли. Концепт *КОХАННЯ* у текстах Лесі Українки виконує в цьому процесі системотворчу роль, оскільки об'єднує когнітивний, етичний і емоційний рівні сприйняття. Саме через *слухове* освоєння цього

концепту формується здатність розуміти українське художнє слово як носій духовної глибини, внутрішнього діалогу та філософського осмислення людських почуттів.

Навчальний текст *«Леся Українка про глибоке й вільне кохання»* (Додаток В.2.) побудований на основі художніх творів пізнього періоду творчості письменниці, у яких концепт *КОХАННЯ* набуває філософського, морального й духовного змісту. Для цього рівня було обрано інші джерела, ніж у попередньому (В1), – зокрема «Лісову пісню», «Ізольду Білоруку», «Голосні струни» та «Зимову ніч на чужині», адже таке тематичне розширення відповідає закономірному переходу від елементарного розуміння емоційного змісту до осмислення складних життєвих і духовних аспектів почуття.

Текст є адаптованим з огляду на вимоги Державного стандарту володіння українською мовою як іноземною³⁶³ (рівень В2), відповідно до якого *слухач* повинен сприймати усне повідомлення на теми загальнокультурного характеру, розуміти його підтекст, визначати логічні зв'язки та емоційні відтінки мовлення. На відміну від рівня В1, де переважала конкретна оповідь і послідовність подій, у тексті для рівня В2 переважає аналітичний та узагальнюючий виклад, що вимагає більшої когнітивної активності слухача.

Система завдань, що супроводжує текст, організована відповідно до трьох етапів аудіювання – **підготовчого, рецептивного та аналітико-продуктивного**. **Завдання до слухання** спрямовані на активізацію поняттєвої сфери слухача, підготовку до сприйняття філософського змісту теми кохання, а також на формування внутрішньої мотивації. **Завдання під час слухання** орієнтовані на роботу з різними типами інформації – фактуальною, підтекстовою, емоційно-оцінною. Вони розвивають уміння визначати відповідність тверджень, встановлювати смислові зв'язки між частинами тексту, розпізнавати художні образи та авторські інтенції. **Завдання після слухання** мають інтерпретаційний характер: вони спонукають студентів до висловлення власних міркувань і оцінок,

³⁶³ Там само.

до співвіднесення почутого з особистим досвідом і культурними уявленнями. Усі завдання узгоджені між собою за змістом і рівнем складності. Вони поступово ускладнюються: від конкретних запитань до інтерпретаційних, що дозволяє розвивати різні рівні розуміння – від буквального до аналітичного. Структура завдань відповідає логіці побудови навчального тексту.

У цілому навчальний комплекс рівня В2 спрямований на формування вищого рівня *авдіативної* компетентності, що включає аналітичне сприйняття, емоційне співпереживання, розуміння підтексту та вміння інтерпретувати художній зміст.

На рівні С1 *авдіативна* компетентність досягає якісно нового виміру. Від слухача очікується не лише точне розуміння усного мовлення, а й уміння вловлювати підтексти, інтонаційні нюанси, емоційну логіку висловлювання. Згідно з Державним стандартом володіння українською мовою як іноземною³⁶⁴, цей рівень передбачає сприймання довгих і складних висловлювань, аналіз структурно ускладнених текстів, а також розуміння непрямих смислів, такий як-от: гумор, іронія, натяки, символи.

Особливого значення на рівні С1 набуває аналіз підтексту. У текстах, де втілено концепт *КОХАННЯ*, він часто постає не як безпосередній емоційний прояв, а як філософське, моральне або духовне переживання. Завдання слухача – помітити, як у звучанні, у зміні тону чи ритму виявляється внутрішня боротьба, сумнів, сила чи ніжність. Таке *слухання* вимагає розвиненої уваги до ритміко-мелодійної структури мови, а також уміння зіставляти почуте зі своїм культурним досвідом. *Авдіативна* компетентність цього рівня пов'язана також із усвідомленням ціннісного виміру мовлення, адже студент навчається розпізнавати, як мова втілює духовні й етичні категорії, як емоційне слово здатне передавати внутрішню напругу людського буття.

Навчальний текст «*Леся Українка: кохання як вогонь душі*» (Додаток В.3.) створено відповідно до вимог Державного стандарту володіння українською

³⁶⁴ Там само..

мовою як іноземною³⁶⁵ (рівень C1), який передбачає здатність *слухача* розуміти складні висловлювання з філософським та емоційним підтекстом, визначати авторську позицію, відтінки значення, інтонаційні зміни та метафоричну насиченість мовлення. Змістовою основою тексту стали зрілі твори Лесі Українки – «Лісова пісня», «Ізоolda Білорука», «Голосні струни», а також її епістолярій, у яких концепт *КОХАННЯ* розкрито як духовний і морально-філософський феномен.

Структура навчального тексту характеризується ускладненим синтаксисом, поєднанням роздуму, опису й емоційного звертання. Зберігається монологічна форма від першої особи, проте виклад набуває ознак есеїстичного стилю: у ньому поєднуються елементи філософського узагальнення, автобіографічна інтонація та глибока метафоричність. У тексті посилено підтекстовий рівень: поряд із прямими твердженнями подано символічні образи – вогонь, вода, музика, тиша – які функціонують як ключові маркери концепту кохання у творчості письменниці. Це відповідає особливостям рівня C1, на якому слухач має розуміти непрямі смисли та естетичну організацію мовлення.

Завдання до тексту побудовано за триетапною моделлю аудіювання, однак їхній зміст відображає аналітичну спрямованість і вищий рівень когнітивної активності слухача. На **етапі до слухання** переважають проблемні запитання, що стимулюють критичне мислення, активізують фонові знання та готують до сприйняття узагальненого філософського дискурсу. **Завдання під час слухання** орієнтовані не лише на перевірку розуміння інформації, а й на ідентифікацію підтексту, аналіз авторських інтенцій, оцінку емоційного тону. Таке ускладнення змісту відповідає вимозі рівня C1 – розуміти не лише що сказано, а й як і чому це сказано. На **етапі після слухання** завдання спрямовані на інтерпретацію, аргументовану оцінку та самостійне формулювання суджень. Вони забезпечують перехід від рецепції до рефлексії та створюють умови для розвитку продуктивного мовлення в академічному стилі.

³⁶⁵ Там само.

Навчальний текст і завдання рівня С1 поглиблюють мовну та слухову практику студентів, сприяють розвитку естетичного й культурологічного мислення, відкриваючи шлях до усвідомлення українського художнього слова як складного духовного явища. Таким чином, вони формують зрілий тип авдіативної компетентності, у якому слухання перетворюється на акт аналітичного сприйняття, співпереживання й самопізнання.

Отже, формування *авдіативної* компетентності на матеріалі текстів Лесі Українки дало змогу поєднати лінгвістичний, культурний і духовний аспекти навчання. Через художнє осмислення концепту *КОХАННЯ* студенти поступово навчаються розуміти зміст почутого, відчувати емоційну й смислову глибину українського слова. Послідовне ускладнення текстів від рівня В1 до С1 забезпечило розвиток *слухових* умінь, а саме від сприйняття фактів до аналітичного й естетичного осмислення.

4.2.3. Розвиток говоріння на матеріалі художнього дискурсу Генрі Джеймса

Говоріння є однією з ключових складових комунікативної компетентності у навчанні англійської мови як іноземної, що передбачає здатність студента не лише сприймати мову, а й активно продукувати висловлювання у різних комунікативних контекстах. Розвиток навичок усного мовлення, зокрема на основі художнього тексту, дозволяє формувати не тільки мовну компетентність, а й культурологічне розуміння, емоційно-оцінне сприйняття тексту та здатність до аргументованого висловлювання думок.

Використання художнього дискурсу, зокрема творів Генрі Джеймса, у процесі навчання *говоріння* є ефективним через його високий когнітивний і емоційний потенціал. Концепт *LOVE* у текстах досліджуваного письменника виступає як центральний осмислюваний мотив, який дозволяє студенту будувати власні висловлювання про міжособистісні стосунки, моральні цінності та психологічні аспекти взаємодії персонажів. Завдяки цьому студенти можуть практикувати усне мовлення на різних рівнях володіння англійською мовою,

поступово ускладнюючи комунікативні завдання та формулювання власних думок.

На рівні B1 студент володіє базовими навичками усного мовлення, що забезпечують його участь у простих комунікативних ситуаціях та дозволяють висловлювати власні думки на знайомі теми. Відповідно до вимог рівневих стандартів із англійської мови як іноземної, студент цього рівня здатен підтримувати короткі розмови в межах повсякденних ситуацій, використовувати стандартні мовні формули для привітань, прощань, подяк, запитань та відповідей. Студент рівня B1 може створювати прості монологи, наприклад короткі розповіді про себе, своє місто, навчання, родину або хобі. Використання художнього тексту, зокрема мотиву кохання (*LOVE*) у творах Генрі Джеймса, дає можливість розширити цю практику, спрямовуючи студентів на опис персонажів, їхніх емоцій та взаємодій у сюжеті. На цьому рівні студент також здатен складати елементарні описові тексти, використовуючи прості речення та обмежений словниковий запас. Аналіз концепту *LOVE* у художньому матеріалі дозволяє практикувати опис зовнішності та характеру персонажів, їхніх емоційних станів і поведінкових реакцій, а також власне ставлення до сюжетних ситуацій.

Створений навчальний текст «*Henry James on Love and the Human Heart*» (Додаток Г.1.) є адаптованим зразком художнього дискурсу, спрямованим на формування компетентності говоріння у студентів, які опановують англійську мову як іноземну на рівні B1. Його структура відповідає вимогам рівня: здатність підтримувати прості розмови, описувати події, висловлювати особисту думку й елементарно аргументувати власні позиції. Тематика тексту узгоджується з базовими комунікативними сферами рівня B1, зокрема сферою «людина та її почуття», яка забезпечує природне поєднання мовної і культурної компетентностей. Цитати з оригінальних творів Генрі Джеймса подані в адаптованому варіанті англійською мовою, із збереженням семантичної точності, але зі спрощеним синтаксисом відповідно до лінгводидактичних вимог рівня B1. Авторська позиція передана через першу особу, що надає

висловлюванню комунікативної природности й водночас створює ефект безпосереднього звернення до читача.

Синтаксична організація тексту характеризується переважанням коротких і середніх речень, прямим порядком слів та вживанням граматичних форм теперішнього і минулого часу, що сприяє засвоєнню базових комунікативних структур. Лексика добиралася з урахуванням частотности та семантичної прозорости: у тексті переважають слова, що позначають емоційні стани, моральні якості, просторово-часові відношення.

Розроблена система завдань до тексту забезпечує поступове розгортання навчального процесу від рецептивного до продуктивного рівня. Передтекстові запитання виконують функцію мотиваційного стимулу, активізують наявні знання студентів про тему й вводять у лексичне поле тексту. **Завдання на розуміння змісту** спрямовані на розвиток уміння коротко передавати інформацію, відповідати на запитання та формулювати основну думку. Подальші вправи орієнтовані на **монологічне й діалогічне мовлення**: вони дають можливість студентам висловлювати власне ставлення, наводити приклади, формулювати судження та підтримувати розмову у межах заданої теми. Особливу увагу приділено розвитку навичок **спонтанного говоріння**: діалоги-дискусії, творчі рольові ситуації, що сприяють формуванню мовленнєвої ініціативности та гнучкості, а також використанню мовних кліше згоди, заперечення та аргументації. З методичного погляду, система завдань забезпечує реалізацію основних принципів комунікативного навчання: ситуативности, мотиваційности, інтеграції мовних і соціокультурних компонентів. Тема кохання у творчості Генрі Джеймса викликає емоційний відгук у студентів, що стимулює внутрішню мотивацію до висловлювання.

Таким чином, створений навчальний матеріал поєднує художній дискурс із практичними завданнями, що сприяють формуванню базових умінь говоріння, таких як-от: уміння описувати, оцінювати, висловлювати особисту думку та підтримувати діалог. Навчальний текст і система завдань забезпечують комплексний розвиток мовної, комунікативної й соціокультурної

компетентности, відповідають принципам когнітивно-комунікативного підходу та реалізують міждисциплінарний потенціал художнього слова у навчанні англійської мови.

На рівні B2 студент володіє більш розвиненими навичками *усного мовлення*, що дозволяють вести дискусії, аргументовано висловлювати власні думки, формулювати ідеї та пояснювати свою точку зору. Такий рівень передбачає здатність до активної участі в різноманітних комунікативних ситуаціях, включно з робочими нарадами, публічними виступами або спонтанними дискусіями, коли необхідно швидко і доречно реагувати на мовленнєві виклики. Використання широкого словникового запасу, що включає абстрактну, емоційно-оцінну та термінологічну лексику, дозволяє студенту будувати більш складні висловлювання.

Застосування художнього тексту, зокрема концепту *LOVE* у текстах Генрі Джеймса, створює сприятливі умови для розвитку *мовленнєвої* компетентності на рівні B2. Студент може аналізувати мотиви та взаємодії персонажів, висловлювати власну думку щодо сюжетних подій, порівнювати різні точки зору та аргументувати власні оцінки. Практика включає презентації, усні виступи перед аудиторією, обговорення складних подій, опис особистого або художнього досвіду, а також активну участь у дискусіях. Таким чином, рівень B2 забезпечує перехід від простих описових і розповідних висловлювань до більш складних, аргументованих форм *усного мовлення*, що потребують активного використання лексики, логічного структурування висловлювання та адаптації мовних засобів до комунікативної ситуації.

Створений навчальний текст «*Henry James: Love as a Trial of the Soul*» (Додаток Г.2.) та запропонована до нього система завдань є прикладом художньо орієнтованого дидактичного матеріалу для формування компетентности *говоріння* у студентів, які вивчають англійську мову як іноземну на рівні B2. Він побудований від імені Генрі Джеймса і репрезентує глибокий філософсько-психологічний погляд письменника на концепт *LOVE* як морально-екзистенційний феномен. Зміст тексту вибудовано за принципом роздуму: від

узагальнення (кохання як досвід і дзеркало душі) – до конкретизації через цитати з творів, а потім – до філософських висновків. Синтаксис тексту містить складніші конструкції, причинно-наслідкові зв'язки, порівняльні структури, необхідні для формування аргументованого мовлення. Лексика охоплює психологічні, етичні та емоційні поняття, що розширює активний словниковий запас студентів.

З методичного погляду, структура системи завдань побудована за принципом комунікативного нарощування. **Передтекстове завдання** виконує функцію мотиваційного та когнітивного введення в тему, активізуючи наявні знання студентів і забезпечуючи емоційне залучення. Обговорення запитань про природу кохання, мораль і почуття створює ситуацію відкритого діалогу, що відповідає реальним моделям спілкування. **Завдання на розуміння змісту тексту** спрямоване на розвиток когнітивного компоненту мовленнєвої діяльності, а саме уміння аналізувати, узагальнювати й систематизувати інформацію. Формат усного викладу змісту формує навички зв'язного монологу, який передбачає послідовність, логічність і стилістичну узгодженість висловлювання. **Третє завдання – інтерпретаційний виступ**, виводить студентів на рівень глибшого осмислення концепту *LOVE* у текстах Генрі Джеймса. Воно спонукає до розвитку критичного мислення: учасник має сформулювати власну інтерпретацію цитати, знайти аргументи й висловити висновок. **Четверте завдання** розвиває діалогічне мовлення, що є центральним для комунікативної компетентності цього рівня. Обговорення етичної дилеми (мораль і кохання) створює умови для формування соціокультурної чутливості, толерантності й навичок дискусії. У таких діалогах активізуються мовні кліше для вираження згоди, заперечення, сумніву та порівняння, що сприяє розвитку спонтанності мовлення. Завершальне творче завдання (*«A Letter to Henry James»*) має інтегративний характер: воно поєднує особистісне ставлення студента до змісту тексту з мовною діяльністю продуктивного типу. Усна форма листа-відповіді стимулює вільне *говоріння*, розвиває інтонаційну гнучкість і вміння структурувати власні думки у форматі звернення.

На рівні C1 студент володіє високим рівнем *усного мовлення*, що забезпечує вільне висловлення думок на будь-які теми, включно з абстрактними, професійними чи культурними. Рівень C1 передбачає використання широкого спектру мовних засобів, включно з фразеологізмами, ідіомами та спеціалізованою лексикою. Студент здатен спонтанно реагувати на висловлювання співрозмовника, проявляючи гнучкість та точність у виборі слів. На цьому рівні він може будувати довгі усні тексти з логічною структурою, які включають презентації, публічні виступи, дискусії, переговори, професійні наради, а також опис складних ситуацій і абстрактних ідей.

Використання художнього дискурсу Генрі Джеймса, опосередкованого через концепт *LOVE*, дає можливість студенту розвивати критичне та аналітичне мислення, висловлювати оцінку мотивів персонажів, моральних дилем та соціокультурних аспектів взаємодії. Таким чином, рівень C1 формує високу *мовленнєву* компетентність, здатність до критичного аналізу художнього тексту та ефективної участі у професійних, академічних і соціокультурних дискурсах. Використання концепту *LOVE* як центрального мотиву тексту дозволяє студенту досягти глибшого розуміння художнього дискурсу та вдосконалити навички *усного мовлення* на всіх рівнях складності.

Навчальний текст «*Henry James: Love as a Mystery of Human Consciousness*» (Додаток Г.3.) та розроблена до нього система завдань становлять завершальний етап у формуванні компетентності *говоріння* в курсі англійської мови як іноземної на рівні C1, який передбачає опанування навичок вільного, спонтанного та аргументованого мовлення у складних комунікативних, культурних і академічних ситуаціях. На цьому рівні мовець має демонструвати високий ступінь граматичної правильності, стилістичної гнучкості та інтелектуальної самостійності, уміти інтерпретувати художній текст, висловлювати оцінні судження, аналізувати концепти й культурні явища в ширшому філософському контексті.

Навчальний текст ґрунтується на концепті *LOVE* у художньо-філософській системі Генрі Джеймса – митця, для якого тема любові була не емоційною, а

онтологічною та пізнавальною категорією. Саме тому у навчальному тексті кохання постає як форма самопізнання, як моральна та інтелектуальна подія, що випробовує свідомість людини. Текст побудований у жанрі авторського монологу-есе, що дозволяє відтворити глибину індивідуальної рефлексії та водночас створює простір для інтерпретації. Його композиція логічно структурована: від філософського визначення кохання через морально-психологічний аналіз до екзистенційних узагальнень. Використання цитат із творів Генрі Джеймса сприяє інтеграції художнього контексту у навчальний процес і водночас формує у студентів навички роботи з інтертекстом.

На рівні мовної реалізації текст відповідає ознакам C1-компетентности: переважають складні синтаксичні конструкції (речення з підрядними з'ясувальними, умовними, причинно-наслідковими структурами); використовуються лексеми філософського, етичного, естетичного реєстрів (самопізнання, свідомість, істина, моральний вибір, етика почуття, духовний досвід); уживаються метафоричні паралелі (кохання як світло, дзеркало, рух, процес пізнання), що стимулюють розвиток абстрактного мислення та семантичної гнучкості студентів; реалізується інтертекстуальність і дискурсивність, властиві академічному типу *мовлення*.

Розроблена система завдань має чітку послідовність – від філософської підготовки до творчої інтеграції, і охоплює всі типи мовленнєвої діяльності, що сприяють розвитку продуктивного *говоріння*. **Передтекстове завдання** виконує роль інтелектуального розігріву: воно вводить у семантичне поле тексту, спонукає студентів формулювати власні позиції та аргументи, використовуючи академічну лексику. **Аналітичне інтерв'ю** є перехідним етапом від реценсії до продукції: воно формує вміння переказувати зміст у діалогічній формі, розвиває навички логічного запитування та інтерпретаційного коментування. Такий формат моделює реальні ситуації академічного спілкування (усний іспит, конференційна дискусія, наукове інтерв'ю). **Есе-дискусія** розвиває монологічну компетентність. Студент має створити розгорнуте, логічно послідовне висловлювання з філософським підтекстом, аргументувати власну позицію,

зіставити художній зміст із реальними чи культурними прикладами. Це завдання сприяє переходу від репродуктивного до креативно-аналітичного мовлення.

Дебати «*Mind or Heart*» моделюють ситуацію полемічного діалогу, де відбувається не лише обмін думками, а й перевірка здатності студента до аргументованої риторики, толерантної опозиції та використання мовних стратегій переконання (*I see your point, but...; Let me clarify...*). Такі вправи формують прагматичний компонент мовної компетентності. Творче інтеграційне завдання (*Imagination as a Continuation of Love*) завершує цикл і переводить мовленнєву діяльність у площину інтерпретаційно-креативного мислення. Студенти осмислюють ідеї письменника крізь призму сучасного світу – цифрової культури, медіареальності, самотності нового покоління. Такий тип завдання відповідає концепції осмисленого говоріння (*meaningful speaking*), коли мовлення стає засобом культурного самовираження.

Комплекс тексту та завдань забезпечує реалізацію трьох основних компонентів говоріння на рівні C1: когнітивного – розвиток уміння осмислювати абстрактні категорії та інтегрувати їх у власний дискурс; прагматичного – формування здатності до аргументованого, стилістично доречного та контекстуально гнучкого висловлювання; культурно-ціннісного – засвоєння гуманістичних смислів і міжкультурних паралелей через художній текст.

З методологічного погляду, матеріал побудовано відповідно до принципів комунікативно-когнітивного та текстоцентричного підходів: художній дискурс виступає не лише засобом вивчення мови, а й інструментом формування світоглядної позиції. Представлений навчальний текст і система завдань реалізують високий рівень комунікативної та культурної інтеграції. Матеріал відповідає рівню C1 за всіма параметрами – змістовими, структурно-мовними та методичними, забезпечуючи цілісне формування компетентності *говоріння* як найвищої форми комунікативної діяльності.

Розроблені навчальні тексти для рівнів B1, B2 і C1 відображають поетапну модель розвитку компетентності *говоріння* – від опису, емоційного реагування до складного аналітичного й філософського мовлення. На рівні B1 основна увага

зосереджена на відтворенні змісту та висловленні власних вражень, на рівні B2 – на аргументуванні, інтерпретації й умінні підтримувати дискусію, а на рівні C1 – на продукуванні складних висловлювань абстрактного характеру, що поєднують культурний, етичний і пізнавальний зміст. Отже, художня спадщина Генрі Джеймса, осмислена через концепт *LOVE*, стає ефективним дидактичним ресурсом для формування компетентності *говоріння*. Вона поєднує естетичне й інтелектуальне, лінгвістичне й етичне, забезпечуючи комплексний розвиток мовної особистості, здатної мислити, відчувати й висловлювати свої думки англійською мовою.

4.2.4. Формування письмової компетентності на основі текстів Едіт Вортон

Письмова компетентність є однією з ключових складових комунікативної компетентності та передбачає сформованість умінь продукувати тексти різних жанрів і функціонально-стилістичних типів відповідно до мети спілкування, адресата, ситуації та культурного контексту. У системі навчання української мови для іноземців *письмо* виконує подвійну функцію – з одного боку, воно є засобом мовленнєвої діяльності, а з іншого – інструментом когнітивного й емоційно-сміслового засвоєння мовної картини світу. Саме тому залучення художнього тексту у процесі формування *письмової* компетентності набуває особливого значення: художній текст не лише збагачує мовленнєвий досвід студентів, а й відкриває доступ до ціннісно-сміслового ядра культури, репрезентованого через концепти.

У межах даного дослідження особливу увагу зосереджено на концепті *LOVE*, що має універсальний характер, але втілюється у різних культурах через специфічні мовні, жанрові та семіотичні механізми. У текстах Едіт Вортон концепт *LOVE* розгортається як інтелектуально-емоційна категорія, що поєднує соціальний, моральний та естетичний виміри. Його мовна об'єктивація у художньому тексті створює потужний потенціал для формування *письмової* компетентності.

На рівні B1 *письмо* має насамперед репродуктивний характер: студент створює короткі особисті тексти: листи, записки, повідомлення, анкети – з метою опису власного досвіду, планів чи емоцій. У цьому контексті художні тексти, що репрезентують інтимно-особистісний аспект концепту *LOVE*, сприяють розвитку емоційної чутливості й уміння передавати почуття простими лексико-граматичними засобами. Завдання з *письма* на цьому рівні можуть включати написання короткого листа героєві, переказ від першої особи або створення особистого щоденникового запису, що відображає емоційний стан персонажа.

Навчальний текст «*Edith Wharton on Love as a Path*» (Додаток Г.1.) створено в межах когнітивно-комунікативного підходу до формування *письмової* компетентности, який ґрунтується на принципі поєднання мовного, мисленнєвого та культурного розвитку студента. В основі добору матеріалу лежить концепт *LOVE*. Текст побудовано у формі художньо-публіцистичного монологу від першої особи, що створює ефект безпосереднього авторського голосу. Такий вибір зумовлений прагненням залучити читача до внутрішнього світу письменниці та водночас забезпечити автентичність мовного матеріалу. Від імені Едіт Вортон подано спостереження над різними моделями кохання, утіленими в її героїнях, і сформульовано узагальнюючу думку про любов як життєвий шлях.

Синтаксична організація тексту відповідає рівню B1. Використано переважно прості речення з неускладненими зв'язками та чіткою логічною послідовністю. Це забезпечує легкість сприймання змісту, формує у студентів відчуття текстової цілісності й допомагає відтворювати подібні синтаксичні моделі у власному письмі. Минулі часові форми дієслів уживаються для позначення послідовності подій і для створення оповідної динаміки, характерної для художнього мовлення. Метафоричні звороти, як-от «*love is a wave that breaks barriers*» або «*words were like rays of sunlight*», адаптовано до рівня B1, оскільки вони спираються на універсальні, зрозумілі образи.

Домінантною ідеєю тексту є метафора *LOVE AS A JOURNEY* – «кохання як шлях». Вона виконує функцію концептуального стрижня, який поєднує окремі

епізоди в єдине смислове поле. Текст має послідовну композицію: спершу створюється загальна рефлексія авторки, далі подаються приклади з життя героїнь, після чого виноситься узагальнюючий висновок про природу любові як випробування і як способу пізнання себе.

Система завдань, створена до цього тексту, має тріступеневу структуру, що відповідає етапам розвитку *письмової* діяльності: **передписьмовий, основний і післяписьмовий**. **Передписьмовий** етап передбачає усвідомлення змісту тексту, активізацію тематичної лексики й формування початкового письмового реагування. Завдання на розуміння, добір ключових слів та завершення речень спрямовані на розвиток уміння узагальнювати, формулювати особисте ставлення й переходити від рецептивного до продуктивного письма. **Основний письмовий етап** моделює типові жанри письма, характерні для рівня B1: короткий лист, роздум і опис ситуації. Кожне завдання має окрему методичну функцію. Лист до героїні письменниці формує навички емоційно-інтерактивного письма та вчить аргументувати власну думку, використовуючи лексичні засоби вираження емоцій і ввічливості. Роздум на тему «*Why is love a journey?*» формує аналітичне мислення в межах доступного мовного обсягу, спонукає будувати причинно-наслідкові висловлення та структурувати думку в логічній послідовності. **Післяписьмовий етап** зосереджений на формуванні навичок самоконтролю та рефлексії. Завдання з перевірки структури, змістової завершеності й логічної зв'язності тексту навчають студента аналізувати власне письмо з точки зору цілісності й комунікативної адекватності.

Запропонований текст і система завдань мають як мовну, так і когнітивно-культурну цінність. Вони сприяють формуванню базових навичок письма: зв'язності, структурності, тематичності й водночас забезпечують засвоєння мовних засобів через осмислення універсального культурного концепту. Таким чином, навчальний текст «*Edith Wharton on Love as a Path*» (Додаток Г.1.) реалізує принцип когнітивно-комунікативного навчання *письма*, у якому воно постає не як механічне відтворення мовних структур, а як процес пізнання, емоційного вираження та міжкультурного діалогу.

На рівні В2 *письмова* компетентність переходить до продуктивно-аналітичного етапу. Студент має вміти структурувати думку, будувати аргументований текст: есе, лист, резюме чи короткий звіт і демонструвати стилістичну адекватність. У контексті концепту *LOVE* такі тексти можуть набувати аналітично-творчого характеру: опис етичних дилем героїв, порівняння різних проявів любові у творах Едіт Вортон, написання рецензії або короткого есе про мотиви почуттів і їх соціальні наслідки.

Навчальний текст «*Edith Wharton: Love Between Ideal and Reality*» (Додаток Г.2.) та система письмових завдань до нього створені з урахуванням методичних і когнітивних характеристик рівня В2, на якому *письмова* діяльність студентів переходить від простого опису до аналітично-інтерпретаційного рівня. Основна мета матеріалу – формування здатності створювати письмові тексти складнішої структурної організації, в яких поєднано логічну аргументацію, особистісне ставлення й культурно-сміслову інтерпретацію художнього тексту. Добір змісту навчального тексту зумовлений потребою розкрити концепт *LOVE* у його соціальному, моральному й психологічному вимірах. На відміну від матеріалів рівня В1, де увага зосереджувалася на емоційному вираженні почуттів і простих ціннісних судженнях, цей текст створює інтелектуальний простір для письмової рефлексії. Едіт Вортон постає як мислителька, яка аналізує зіткнення любові з суспільними нормами, моральними кодексами й гендерними очікуваннями.

Мовна організація тексту відповідає вимогам рівня В2. У ньому послідовно використано складні синтаксичні конструкції, логічні переходи між мікротемами, а також лексику з абстрактним і оцінним значенням. Авторський монолог витримано у формі роздуму, що передбачає поступове розгортання ідей – від спостереження за окремими долями до філософського узагальнення про кохання як «дзеркало», у якому людина бачить саму себе.

Концептуальна структура твору розкриває три метафоричні моделі – *LOVE AS CONTRACT*, *LOVE AS LIGHT* та *LOVE AS MIRROR*. Їхня поява в навчальному матеріалі не випадкова: вони стимулюють когнітивну діяльність студента,

спонукають до семантичного порівняння, асоціативного мислення й мовної творчості. Образи світла, хвилі, дзеркала, дарунка мають високу символічну навантаженість, але подані у доступній формі, що дає змогу студенту інтерпретувати їх у власному культурному та емоційному досвіді.

Система завдань до тексту побудована відповідно до трьохетапної моделі розвитку *письма*: **передписьмовий, основний і післяписьмовий етапи**, кожен із яких виконує окрему функцію у формуванні компетентности. На **передписьмовому етапі** завдання зорієнтовані на глибоке осмислення змісту, формування здатности розпізнавати ключові образи й виражати авторську інтенцію у власних словах. Завдання на виділення символів і порівняння героїнь мають на меті тренування навичок когнітивного аналізу тексту, уміння інтерпретувати й порівнювати ціннісні позиції персонажів. **Основний письмовий етап** зосереджений на продуктивній діяльності – створенні аналітичних, аргументативних і творчих текстів. Кожен вид *письма* відповідає окремій компетентнісній меті: аналітичний абзац формує логічне структурування думки; коротке есе тренує вміння поєднувати особистісну позицію з текстовими доказами; творче завдання стимулює мовну уяву та інтертекстуальне мислення. **Післяписьмовий етап** виконує рефлексивну функцію. Завдання на редагування власного тексту й самооцінку орієнтовані на розвиток навичок самостійного контролю, структурного бачення та стилістичного вдосконалення *письма*. Рефлексивне завдання «*What did I discover for myself in the topic of love?*» формує елемент критичного мислення: студент осмислює власний досвід *письма*, що є ключовою ознакою рівня B2.

Таким чином, навчальний текст і система завдань до нього реалізують інтегративну модель формування *письмової* компетентности: поєднують мовну, когнітивну та культурну діяльність у єдиному освітньому процесі. Використання художнього матеріалу Едіт Вортон забезпечує глибину смислів і відкриває можливість міжкультурного порівняння у сприйнятті концепту *LOVE*.

На рівні C1 *письмо* стає інструментом професійного й академічного самовираження. Студент здатен створювати складні тексти: наукові статті,

рецензії, аналітичні огляди, доповіді, адаптуючи стиль і реєстр до ситуації спілкування. Робота з концептом *LOVE* у художньому світі Едіт Вортон відкриває можливості для створення письмових текстів, що поєднують аналітичність і творчість: інтерпретаційні есе, психолінгвістичні аналізи внутрішнього мовлення персонажів, роздуми про ціннісний вимір любові як моральної категорії.

Навчальний текст «*Edith Wharton: Love as a Moral Choice*» (Додаток Г.3.) створений як змістово й стилістично складний матеріал, покликаний формувати високий рівень *письмової* компетентності студентів, здатних до аналітичного, інтерпретаційного й рефлексивного письма. Композиційна структура тексту побудована на принципі поступового філософського розгортання концепту *LOVE* – від почуття до моральної істини. Така організація сприяє аналітичному сприйняттю, активізує когнітивно-сміслову діяльність читача і створює умови для формування вмінь інтерпретувати не лише зміст, а й концептуальні механізми побудови художнього світу. Авторська нарація від першої особи, витримана у стилі роздуму, моделює внутрішній монолог, який сприяє розвитку дискурсивної компетентності студента.

Мовний рівень тексту відповідає вимогам С1: використано складнопідрядні конструкції, синтаксичні розгортання, стилістичну варіативність і метафоричну густоту. Переважають узагальнюючі судження, філософські метафори (*love as a path, love as a mirror, love as light, love as a gift, love as a sacrifice*), складні граматичні форми, що вимагають від студентів не лише мовного розуміння, а й когнітивної деконструкції образу. Особливістю створеного тексту є те, що він містить три рівні інтерпретації концепту *LOVE*: **індивідуальний** (психологічний вимір переживання), **соціальний** (зіткнення почуття з нормою) і **моральний** (етичний вибір між правдою та пристойністю). Така тришарова структура забезпечує дидактичну глибину й дозволяє студентам аналізувати кохання не лише як емоцію, а як культурно-когнітивний феномен.

Система завдань до тексту побудована за принципом поступового когнітивного розгортання *письма*, що відповідає рівневим характеристикам С1.

Передписьмовий етап виконує функцію когнітивної підготовки: студенти осмислюють ідеї, цінності та метафоричну структуру тексту. Завдання на семантичний аналіз, виявлення символів і порівняльну інтерпретацію героїнь спрямовані на розвиток уміння читати художній текст як концептуально насичений дискурс. **Основний письмовий етап** формує вміння створювати аргументовані, інтелектуально структуровані тексти. Завдання типу аналітичного есе, інтерпретаційного коментаря та творчо-аналітичного вступу моделюють різні жанрові формати академічного *письма*, від аналітичної статті до літературного рецензування. Особливо важливим є завдання «*written argumentative dialogue*», яке поєднує когнітивний аналіз і стилістичну гнучкість, розвиваючи здатність представляти різні погляди в дискурсивній формі. **Післяписьмовий етап** виконує рефлексивно-аналітичну функцію. Завдання на редагування, метаписьмо та самооцінку розвивають уміння студентів аналізувати власне мовлення як текст, бачити в ньому логічні й стилістичні недосконалості, формувати навички самокорекції та самооцінювання.

Уся система завдань виконує функцію когнітивно-інтерпретаційного тренінгу, у якому студент стає не лише споживачем тексту, а його співторцем, інтерпретатором і аналітиком. Такий підхід відповідає сучасній методиці навчання *письма* у контексті когнітивної лінгводидактики, де письмо трактується як процес побудови смислу, а не як репродукція зразка.

Навчальний текст і завдання рівня C1 становлять інтегровану методичну систему, у якій художній дискурс виступає інструментом пізнання, моральна проблематика – засобом розвитку критичного мислення, а письмо – формою когнітивного самовираження. Через осмислення концепту *LOVE* як морального вибору студенти навчаються писати граматично правильно, глибоко, етично й відповідально, що й визначає зрілість письмової компетентності на рівні C1.

Отже, створені навчальні тексти на основі творчості Едіт Вортон і система завдань до них утворюють єдиний методичний комплекс, що демонструє поступове зростання письмової компетентності від рівня B1 до C1. Через осмислення концепту *LOVE* студенти опановують мовні засоби *письма*, вчаться

мислити, інтерпретувати й виражати морально-філософські ідеї у письмовій формі.

Висновки до Розділу 4

Навчальний текст є центральним компонентом у системі формування іншомовної комунікативної компетентності, оскільки поєднує у собі лінгвістичні, когнітивні, культурні та ціннісні аспекти мовної освіти. Його теоретичне осмислення як когнітивно-комунікативної структури дає змогу розглядати текст не лише як зразок мовлення, а як динамічну модель мислення, пізнання й комунікації. У процесі вивчення іноземної мови навчальний текст виконує багатофункційну роль: слугує засобом засвоєння мовних одиниць, формування мовленнєвих стратегій, розвитку критичного та аналітичного мислення, а також засвоєння культурних кодів народу-носія мови.

Важливим результатом аналізу стало визначення того, що ефективність навчального тексту забезпечується збалансованістю його концептуального (змістового) і мовного (формального) рівнів, автентичністю, когнітивною насиченістю та дидактичною доцільністю. Інтеграція концептів *КОХАННЯ/LOVE* у навчальні матеріали, побудовані на основі творів Івана Франка, Лесі Українки, Генрі Джеймса та Едіт Вортон, відкриває можливість для створення синтетичних текстів, у яких поєднуються автентичність художнього змісту, культурна символіка та адаптованість до потреб іноземних студентів. Такі тексти виконують роль медіаторів між різними концептосферами, сприяють розвитку міжкультурного розуміння й формують здатність мислити у координатах іншої культури.

Дидактичне моделювання текстів у площині концептів *КОХАННЯ/LOVE* передбачає врахування системи принципів – *науковості, комунікативності, свідомості й доступності, системності, концентричності та зв'язку теорії з практикою*. Їх реалізація уможливорює створення змістовно багатих, методично структурованих текстів, що формують у студентів мовну компетентність і водночас виховують культурну чутливість, здатність до

емоційного сприйняття й ціннісної рефлексії. Визначені критерії створення навчальних текстів – *комунікативна релевантність, концептуально-сміслова глибина, культурна автентичність, мовна адекватність, когнітивно-ціннісна орієнтація, інтегративність та емоційна залученість* – забезпечують комплексний характер навчального матеріалу.

Створені навчальні тексти на основі художнього дискурсу Івана Франка для рівнів В1-С1 реалізують поетапну модель формування компетентності *читання*. На рівні В1 студенти оволодівають базовими рецептивними навичками через прості тексти описового характеру; на рівні В2 – переходять до аналітичного читання з елементами інтерпретації; на рівні С1 – здійснюють філософсько-дискурсивний аналіз художнього змісту. Концепт *КОХАННЯ* слугує об'єднавчим центром, який дозволяє інтегрувати мовний, культурний і морально-філософський аспекти *читання*.

Аналіз художньої спадщини Лесі Українки показав ефективність її текстів у формуванні *авдіативної* компетентності іноземних студентів. Навчальні аудіотексти для рівнів В1–С1 відображають поступове зростання складності слухових завдань – від розуміння основного змісту до інтерпретації підтексту. Концепт *КОХАННЯ* у творах письменниці розкривається як духовний і культурний феномен, що сприяє розвитку емоційної чутливості та ціннісного сприйняття мови.

На матеріалі художнього дискурсу Генрі Джеймса побудовано систему формування компетентності *говоріння*. На рівні В1 студенти навчаються описово й емоційно висловлюватися, В2 орієнтований на аналітичне й дискусійне мовлення, а С1 – на рефлексивне, філософське говоріння. Концепт *LOVE* забезпечує глибину змісту, спонукає до морального осмислення та формує гуманістичний світогляд, поєднуючи мовну практику з культурно-філософським розвитком.

Розроблені тексти на основі творів Едіт Вортон формують *письмову* компетентність у діапазоні від В1 до С1. Письмо проходить шлях від емоційно-комунікативного вираження до інтелектуально-аналітичного осмислення, а

концепт *LOVE* виконує роль смислового ядра, що поєднує когнітивний, культурний і етичний рівні. Таким чином, *письмо* стає засобом самовираження, інтерпретації та формування зрілого мислення.

Усі чотири моделі навчальних текстів побудовані за єдиним методичним принципом поступового ускладнення: від поверхневого розуміння до аналітичного й інтерпретаційного рівнів. Незважаючи на різні види мовленнєвої діяльності (читання, слухання, говоріння, письмо), усі вони об'єднані спільними концептами *КОХАННЯ/LOVE* та культурно-ціннісною основою. Це підтверджує цілісність обраної дидактичної моделі, у якій художній текст виступає універсальним інструментом формування іншомовної комунікативної компетентности.

ВИСНОВКИ

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, зазначимо, що поставлені у роботі завдання дали змогу комплексно охопити як теоретичні, так і практичні аспекти проблеми створення навчальних текстів на базі концептів *КОХАННЯ/LOVE*. Отримані результати демонструють внутрішню логіку дослідження, яке від теоретичного обґрунтування природи тексту та його дидактичного потенціалу переходить до реконструкції культурно-сміслових моделей концептів *КОХАННЯ/LOVE* і завершується розробленням методики створення навчальних текстів для інокомунікантів. Структуру подальших висновків вибудовано відповідно до поставлених завдань дослідження-.

1. Текст розглядається як когнітивно-прагматична і структурно впорядкована одиниця, що поєднує мовний, культурний, ментальний і соціальний виміри. Такий підхід передбачає залучення положень сучасного текстознавства, когнітивної лінгвістики, прагматики, соціолінгвістики та лінгводидактики для створення дидактично ефективних матеріалів, адаптованих до потреб іноземних здобувачів освіти. Розгляд еволюції поняття тексту в лінгвістиці виявив зміну наукової парадигми – від формально-граматичного до когнітивно-комунікативного підходу, у межах якого текст трактується як динамічна мовна подія, що реалізує спільну смислотворчу діяльність автора й адресата. У цьому контексті важливим є розмежування понять текст і дискурс, які репрезентують різні рівні мовної взаємодії та визначають методологічні орієнтири аналізу текстів у навчальному середовищі.

2. Характеристика основних типів текстів: наукового, навчального та інформаційного, дала змогу визначити їхні функційно-структурні параметри. Науковий текст постає як інтелектуально організоване повідомлення, орієнтоване на логіку, об'єктивність і термінологічну точність; навчальний – як багатоаспектна одиниця, що виконує освітню, розвивальну та комунікативну функції; інформаційний – як структурований носій знань, спрямований на забезпечення когнітивної орієнтації студента в іншомовному просторі.

3. Визначення критеріїв створення навчальних текстів базується на принципах доступності, релевантності, функціональності, мовної адекватності й системності. Залучення принципів науковості, наступності, практичності, міжкультурної релевантності, індивідуалізації та диференціації гарантує ефективність формування мовних умінь і розвиток когнітивного потенціалу студентів.

4. Простежено відображення концептів *КОХАННЯ/LOVE* у словниках XIX – першої половини XX ст. Здійснено аналіз словникових дефініцій, синонімії, антонімії, семантичних відтінків лексем *кохання* та *love*, встановлено культурно-ціннісні доміанти їхнього лексикографічного осмислення. З'ясовано, що *КОХАННЯ* постає як багатшаровий культурно-смісловий феномен, який відображає універсальні людські почуття, але набуває специфічних національно-мовних форм і символічних конотацій. В українській мовній та літературній картині світу концепт має глибокий етичний і духовний вимір. Аналіз засвідчив, що лексема *love* у англійських лексикографічних джерелах вирізняється розгалуженою та поліаспектною семантикою. Вона охоплює значення, пов'язані як з міжособистісною прихильністю й романтичним коханням, так і з релігійними, соціальними, тілесними та естетичними вимірами почуття. Еволюція словникових дефініцій відображає специфіку англійської світоглядної традиції, зокрема індивідуалізацію емоцій, посилення психологічного компонента та зростання складності внутрішнього емоційно-поведінкового простору особистості.

5. У роботі виявлено й проаналізовано метафоричні, лексико-семантичні та стилістичні засоби вербалізації концептів у творчості досліджуваних українських та американських авторів. Показано різні художні моделі: етико-духовну (Іван Франко), екзистенційно-рівноправну (Леся Українка), морально-психологічну (Генрі Джеймс), соціально-аналітичну (Едіт Вортон). У творчому доробку Івана Франка концепт *КОХАННЯ* часто постає як джерело внутрішнього конфлікту та морального вибору, тоді як у Лесі Українки – як вияв духовної свободи, рівності та гідності. Двоє авторів використовують багатий

синонімічно-метафоричний потенціал мови для відтворення складної емоційної палітри *КОХАННЯ*. У Генрі Джеймса *LOVE* осмислюється як морально-психологічна драма, а у Едіт Вортон – як сфера соціальних компромісів, прагматичних інтересів і емоційних суперечностей. Їхні тексти демонструють еволюцію від романтичної до реалістично-критичної інтерпретації почуття.

6. Проведений аналіз засвідчив відмінності між українською та американською моделями концептуалізації досліджуваної емоції: українська традиція орієнтована на духовно-етичний вимір, тоді як американська тяжіє до індивідуалістичного, соціально-психологічного та критичного осмислення любовного досвіду.

7. Прагматичний потенціал проявляється через здатність художніх текстів формувати емоційно-ціннісну чутливість, міжкультурне розуміння, етичну рефлексію та комунікативні стратегії іноземних студентів. Концепти *КОХАННЯ/LOVE* діють як семантичні «якорі», що сприяють розвитку критичного, аналітичного й інтерпретаційного читання.

8. Розглянуто особливості створення навчальних текстів на базі концептів *КОХАННЯ/LOVE* як ефективного засобу формування компетентности студентів-іноземців. Проаналізовано методичний потенціал художніх і публіцистичних текстів, у яких концепт реалізується через різні мовні, культурні та емоційні коди. Визначено принципи добору матеріалу, способи адаптації автентичних текстів до навчальних потреб і роль концептуального підходу у розвитку міжкультурного розуміння та емоційно-ціннісного сприйняття мовлення.

9. У роботі запропоновано комплексну методику, що включає принципи добору текстів, способи їхньої адаптації, рівневу диференціацію (B1–C1), інтеграцію художніх матеріалів та систему вправ для читання, слухання, говоріння й письма. Методика створення навчальних текстів спиралася на принципи автентичности, лексико-синтаксичної адаптації, культурної релевантности й комунікативної спрямованости.

10. У роботі представлено авторську модель навчальних текстів, що ґрунтується на когнітивно-семіотичному підході та реалізується через три типи

навчальних текстів рівнів B1, B2, C1. Модель забезпечує поступове ускладнення змісту, розвиток навичок інтерпретації та формування цілісної мовної, культурної й концептуальної компетентности студентів.

Розроблення навчальних текстів на основі творів Івана Франка, Лесі Українки, Генрі Джеймса та Едіт Вортон показало ефективність використання концептів *КОХАННЯ/LOVE* для формування читання, аудіювання, говоріння й письма на рівнях B1–C1. Матеріал Івана Франка забезпечує поступовий розвиток умінь читання: від оволодіння лексикою та розуміння сюжету (B1) до аналізу внутрішніх мотивів (B2) та інтерпретації морально-філософських смислів (C1). Тексти Лесі Українки сприяють формуванню авдіативної компетентности, забезпечуючи перехід від базового розпізнавання теми (B1) до аналізу філософського підтексту (B2) та інтерпретації авторської інтенції (C1). На матеріалі Генрі Джеймса вибудовано систему розвитку говоріння – від відтворення змісту та опису вражень (B1) до аргументованого аналізу й філософського узагальнення (C1). Письмові тексти за творами Едіт Вортон демонструють поступове ускладнення письма: від вираження емоцій (B1) до соціально-психологічного аналізу (B2) та концептуальної інтерпретації *LOVE* як морально-філософської категорії (C1).

У результаті проведеного дослідження було послідовно розглянуто три взаємопов'язані аспекти проблеми. У першому розділі визначено методологічні засади створення навчальних текстів для іноземців. Другий розділ та третій присвячено реконструкції концептів у творчості Івана Франка, Лесі Українки, Едіт Вортон і Генрі Джеймса, що дало змогу виявити культурно-ціннісні особливості феномену *КОХАННЯ/LOVE* в українській та американській літературах. У четвертому розділі реалізовано практичний аспект дослідження – створення навчальних текстів на базі концептів *КОХАННЯ/LOVE*, які сприяють розвитку компетентности читання, письма, слухання, говоріння, міжкультурної чутливості та емоційно-ціннісного розуміння іншомовного дискурсу.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні лінгвокультурного аналізу концептів *КОХАННЯ/LOVE* на інші жанри та типи

дискурсу, зокрема медіатексти, цифрові комунікації та усно-розмовні практики. Подальшого опрацювання потребує порівняльне дослідження вербалізації концептів у ширшому колі мов і культур, що дасть змогу виявити універсальні та специфічні моделі їх репрезентації. Перспективним також є створення корпусу навчальних матеріалів на основі інших ключових концептів емоційної сфери, що дозволить розробити повноцінну систему концепт-орієнтованого навчання для іноземних студентів. Практичний напрям розвитку передбачає апробацію запропонованої моделі навчальних текстів у реальних освітніх умовах, оцінювання її ефективності та подальшу оптимізацію методики з урахуванням рівневої диференціації, вікових особливостей та міжкультурного різноманіття студентської аудиторії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бабелюк О. Поетика постмодерністського художнього дискурсу: принципи текстотворення (на матеріалі сучасної американської прози малої форми). Автореф. дис. д-ра філол. наук. Київ. 2010. 33 с.
2. Баландіна Н. Навчальний текст: проблема визначення, типологія, функції. Філологічні науки. 2013. № 14. С. 88–94.
3. Бандура Т. Поетика жіночого характеру в прозі Лесі Українки. Поліаспектність творчості Лесі Українки (до 150-річчя з дня народження). Матеріали Всеукраїнської наукової конференції. Одеса. ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2021. С. 6–102.
4. Барань Є., Газдаг В. Словник філологічних термінів. Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II. Берегове. 2024. 108 с.
5. Баркасі В., Каленюк С., Коваленко О. Словник лінгвістичних термінів для студентів філологічних факультетів. Миколаїв. 2017. 192 с.
6. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики. Київ. Академія, 2004. 344 с.
7. Бацевич Ф. Текст, дискурс, мовний жанр: співвідношення понять. Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. 2001. № 520.
8. Бехта І. Текст і лінгвістика тексту. Вісник Львівського університету. Серія Міжнародні відносини. Львів. 2000. С. 570–583.
9. Божко Н. Сучасні проблеми створення навчальних текстів для студентів-іноземців. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 22(1). С. 32–35.
10. Борисов В. Дискурс і текст: формально-змістові диференціації. Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи. Харків. НЮУ, 2016. С. 29–34.
11. Вержанська О. Лагута Т. Креолізований навчальний текст в електронному навчанні. Новий Колегіум. 2016. № 1. С. 42–49.
12. Висоцька Н. Сучасні дослідження поняття "текст" у мовознавстві. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія. 2014. Вип. 10(2). С. 46–48.

13. Гаврилова Я. Текст і дискурс: спільне й відмінне. Інформаційне суспільство: збірник наукових праць. Київ. Інститут журналістики. 2005–2006. Вип. 2–3. С. 49–52.

14. Галайчук О. Країнознавчий текст у процесі вивчення української мови як іноземної. Вісник НУ «Львівська політехніка». 2021. С. 24–30.

15. Галайчук О., Трушко О. Художній текст як засіб формування середнього рівня володіння українською мовою як іноземною. Закарпатські філологічні студії. Ужгород. 2021. Вип. 18. С. 36–40.

16. Гаплевська О. До етимології поняття любов. Гуманітарний часопис. 2006. №1. С. 75–78.

17. Герасимчук В. Метафізика кохання у творчості та житті Лесі Українки. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія Філологія. Журналістика. 2023. № 1(2). С. 20–29.

18. Гриджук О. Мовна особистість як актуальний об'єкт дослідження в сучасній лінгводидактиці. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. IV(42), Issue 87. P. 24–27.

19. Губа С. Роль навчального тексту у формуванні культурної самоідентифікації при вивченні іноземної мови. Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Серія Філологічні науки. 2010. Вип. 89(2). С. 282–285.

20. Данилюк Н., Мацицька Т. Українська мова як іноземна: навчально методичні рекомендації для слухачів-іноземців підготовчого відділення. Луцьк. Надстир'я, 2024. 40 с.

21. Дегтярьова Т., Дядченко Г., Скварча О. Українська мова як іноземна. Елементарний курс: навчальний посібник. Суми. Сумський державний університет, 2020. 138 с.

22. Дирда І. Принципи навчання української мови як іноземної: теоретичні проблеми. Педагогіка вищої та середньої школи. 2015. Вип. 46. С. 146–151.

23. Єщенко Т. Лінгвістичний аналіз тексту. Навч. пос. Київ. Академвидав, 2009. 264 с.

24. Завадська О. Феномен креолізованого тексту: актуальна проблема сучасних лінгвістичних досліджень. *Лінгвістичні дослідження*. 2016. Вип. 43. С. 163–169.
25. Задільська Г. Використання автентичних підручників у навчанні іноземної мови. *Іноземні мови в сучасній школі*. 2021. С. 99–104.
26. Застровська С., Застровський О. Загальне поняття мовної особистості. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Луцьк*, 2011. № 6. Серія Філологічні науки. Мовознавство. Ч. 1. С. 159–163.
27. Карпенко Т., Рудакова Н. та ін. *Українська мова як іноземна. Тексти для читання: практикум*. Київ. КНЕУ, 2020. 260 с.
28. Касьяненко В. Текст як поняття лінгвістики. *Магістерські студії: альманах*. Херсон. ХДУ, 2021. Вип. 21. С. 52–55.
29. Ковалик І., Мацько Л., Плющ М. *Методика лінгвістичного аналізу тексту*. Київ. Вища школа, 1984.
30. Коваль А. *Особливості мови і стилю засобів масової інформації*. Київ. Вища школа, 1983. 152 с.
31. Козій О. Читання і аналіз автентичних текстів як засіб формування мовної компетентності. *Методичні горизонти*. 2022. С. 81–84.
32. Колеснікова І. Сучасний підручник з української мови як іноземної: концепція та деякі зауваження. *Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія*, 2020, Вип. 823, С. 120–122.
33. Колосова Г. Текстотвірні фактори та одиниці текстотворення в системі мемуарів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія Філологія (мовознавство)*. 2014. Вип. 20. С. 179–185.
34. Комова М., Петрушка А. *Науковий контент: чинники та динаміка розвитку української національної термінографії*. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. 2022. № 3. С. 27–36.
35. Кондратенко Н. *Синтаксис українського модерністського і постмодерністського художнього дискурсу*. Київ. Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. 328 с.

36. Корольов І. Поняття дискурсу в сучасному мовознавстві: визначення, структура, типологія. *Studia linguistica*. 2012. Вип. 6(2). С. 285–305.
37. Космеда Т. *Ego i Alter ego* Тараса Шевченка в комунікативному просторі щоденникового дискурсу: [монографія]. Дрогобич. Вид-во КОЛО, 2012. 372 с.
38. Космеда Т. Лінгвокреативність Лесі Українки в її еґо-текстах (на матеріалі епістолярію поетеси (1870–1890) та її роздумів про листи в художніх текстах). *Roczniki Humanistyczne. Słowianoznawstwo. Red. A. Woźniak. Lublin*, 2018. *Zeszyt 66/7*. С. 89–107.
39. Кочан І. Лінгвістичний аналіз тексту. Навчальний посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ. Знання, 2008. 423 с.
40. Кравець Л. Співвідношення понять «твір» і «текст» у сучасній філології. *Філологічні науки*. Суми. СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2008. С. 63–69.
41. Кравець О. Метафоризація почуттів в українській поезії ХХ ст. *Слово і час*. 2014. №11. С. 169–180.
42. Лещенко Г. Концептуальна модель універсальних категорій тексту. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія Філологія. Журналістика*. 2021. Т. 32(71), № 4(2). С. 29–33.
43. Литвиненко Н. *Український медичний дискурс*. Харків. Харківське історико-філологічне товариство. 2009. 304 с.
44. Малінка О. Використання рекламних текстів у навчанні іноземної мови. *Іноземні мови*, 2020. С. 64–68.
45. Матвійчук Т. Таксономія текстових категорій. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія Філологічна*. 2012. Вип. 31. С. 71–74.
46. Михальчук Н., Івашкевич Е. Інноваційні педагогічні аспекти використання автентичності у процесі навчання іноземної мови. *Проблеми сучасного підручника*. 2020.
47. Монахова Т. Аксіологія у стратегіях текстотворення української мови. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Сер. Філологія. Мовознавство*. 2013. Т. 216, Вип. 204. С. 63–67.

48. Назаревич Л., Гавдида Н. Українська мова для іноземців. Практикум. Рівні В1–В2. 2-е видання, змінене й доповнене. Тернопіль. ФОП Паляниця В. А., 2017. 212 с.

49. Назаревич Л., Денисюк Н., Котовська Т. Специфіка вивчення країнознавчих текстів у процесі навчання іноземної мови. Іноземна філологія. 2022.

50. Наукові записки. Серія Філологічна. Острог. Видавництво Національного університету «Острозька академія». Вип. 37. 2013. 340 с.

51. Національна комісія зі стандартів державної мови. Українська мова як іноземна. Рівні загального володіння А1–С2. Київ. Національна комісія зі стандартів державної мови. Мазурик Д., Антонів О., Бойко Г., Синчак О. 2024. 139 с.

52. Новицька О. Основи теорії мовної комунікації. Маріуполь. МДУ, 2018. 106 с.

53. Образно-сміслові доміанти лірики Лесі Українки. Волинь філологічна: текст і контекст, 16, 2018. С. 113–124.

54. Папіш В. Мовна особистість та вишукана мовна особистість як ключові поняття теорії лінгвоперсонології. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія Філологія. Науковий журнал. Острог. Вид-во НаУОА, 2022. Вип. 13(81). С. 306–310.

55. Полонська Т. Автентичний текст як основний структурний компонент навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів профільної школи (на прикладі навчального посібника «*Culture and Art of Great Britain*»). ПСП 2016, С. 377–388.

56. Поняття тексту у сучасній лінгвістиці та прийоми роботи з іншомовним текстом. Філологічні студії. Зб. наук. пр. Луцьк. Волинський академічний дім, 2008. № 1–2. С. 432–436.

57. Попова І. Фундаментальні категорії метамови українського синтаксису (одиниця, зв'язок, модель). Дніпро. Вид-во ДНУ, 2009. 432 с.

58. Радзієвська Т. Нариси з концептуального аналізу та лінгвістики тексту Текст – соціум – культура – мовна особистість. Київ. ДП «Інформ-аналіт. агентство». 2010. 491 с.
59. Радзієвська Т. Слова в нових соціальних реаліях: до питання про динаміку мовної картини світу. Мовознавство. 2024. № 3. с. 21–39.
60. Радзієвська Т. Текст як засіб комунікації. Київ. Інститут української мови НАН України. 1993. 194 с.
61. Редько В. Шкільний підручник іноземної мови: проектування, конструювання, апробація. Монографія. Київ. Педагогічна думка, 2022.
62. Самочорнова О. Інформаційна насиченість та інформативність тексту. Вісник ЖДУ ім. І. Франка (52). 2010. с. 225–228.
63. Сахарова О. Вступ до лінгвістичної генології. Навч. посіб. до вивчення спецкурсу. Київ. 2012.
64. Сахарова О. Персонажі сучасної української драматургії: лінгвістичні аспекти. Київ. Видавничий дім Дмитра Бураго, 2019. 352 с.
65. Селігей П. Український науковий текст: проблеми комунікативної повноцінності та стильової досконалості. Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук. 2016. Т. 10. №. 01. 36 с.
66. Скрипник М., Кравчинська Т., Волинець Н. Навчальні тексти нової природи. Методичні рекомендації. 2021. К. ЦПО. 60 с.
67. Скрипник М., Кравчинська Т., Волинець Н. Як створити ідеальний навчальний текст нової природи для дистанційного навчання. 2021. С. 245–249.
68. Соколова С. Вимоги до лінгвістичних особливостей текстів навчальних екскурсій при вивченні української мови як іноземної. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2011. Вип. 7. С. 428–433.
69. Сурмін Ю. Наукові тексти: специфіка, підготовка та презентація. Навч.-метод. посіб. Київ. НАДУ, 2008. 184 с.
70. Сучасні технології роботи з автентичними навчальними матеріалами. Збірник наукових праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія Педагогічні науки, 2021.

71. Текстознавство: навчальний посібник для студентів-філологів вищих педагогічних навчальних закладів. Уклад. О. В. Дуденко. 5-е вид., доповн. Умань. ВПЦ «Візаві», 2017. 124 с.

72. Українська мова для іноземців: практикум (рівні B1–B2). Київ. Либідь, 2021.

73. Христич Н., Заболотна Т. Еволюція концепту *love* в англійській мовній картині світу на матеріалі романів «Історія кохання» Еріка Сігала та «Деліріум» Лорен Олівер. Нова філологія. 2021. № 81(2). С. 184–192.

74. Хрушкова О. «Текст», «інформаційний текст» та «носії інформації» у системі сучасних лінгвістичних понять. Український смисл. 2015. № 2015. С. 121–134.

75. Швець Г. Модельовані тексти в навчанні української мови як іноземної. Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні: матеріали IV Міжнародної науково-методичної конференції. Тернопіль. ТНТУ імені Івана Пулюя, 2018. С. 71–73.

76. Шерстюк О. Можливості використання автентичних навчально-методичних комплексів французької мови. Іноземні мови в школах України, 2019.

77. Шульгіна В. Текст як комплекс різнотипної мовної інформації. Матеріали Міжнародної наукової конференції «Сучасні міжнародні відносини: актуальні проблеми теорії і практики». Київ. НАУ, 2020. С. 74–84.

78. Яблонська Т. Роль лінгвокраїнознавчого аспекту у процесі роботи магістрів-філологів з публіцистичними текстами. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Лінгвістичні науки. 2017. № 25. С. 89–98.

79. *Cunningsworth A. Choosing Your Coursebook. New York. Macmillan, 1995.*

80. *Dressler W U. Introduction to Text Linguistics. London. Longman. 1981. 228 p.*

81. *Fauconnier G. Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.*

82. Fillmore C. J. *Frames and the Semantics of Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985.
83. Harweg R. *Pronomina und Textkonstitution*. München. Fink Verlag. 1979. 392 p.
84. Isenberg H. *Einige Grundbegriffe für eine linguistische Texttheorie*. *Studia Grammatika. Probleme der Textgrammatik*. Berlin. 1976.
85. Isenberg H. *Texttheorie und Gegenstand der Grammatik*. *Linguistische Studien des ZISW der AdW der DDR. Reihe A. Nr 11*. Berlin. 1974.
86. Lakoff G. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
87. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
88. Langacker R. W. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1987.
89. Langacker R. W. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive Application*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1991.
90. Pentyliuk M., Kushnir I., Zozulia I. et al. *Updating the Selection Principles of Content Components in Linguistic Education of Foreign Non-Philological Students*. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 2021.
91. Rustamov I. *Guidelines for Designing Effective Language Teaching Materials*. *American Journal of Social and Humanitarian Research*, 2022.
92. *Specific Features of Studying Cross-Cultural Texts in Classes of Ukrainian as a Foreign Language*. *Modern Philology Journal*, 2023.
93. *Teaching English for Specific Purposes in Ukraine: CEFR-Based Competence Approach*. *Journal of Language Education and Research*, 2022.
94. Tomlinson B. (ed.). *SLA Research and Materials Development for Language Learning*. New York: Routledge, 2017.
95. Tomlinson B. *Developing Materials for Language Teaching*. London: Bloomsbury Academic, 2013.

96. Tomlinson B. *Materials Development in Language Teaching (2nd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
97. *Ukrainian Language Level Description*. Ministry of Education and Science of Ukraine, 2021.
98. Van Dijk T. A. *Text and context Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London. Longman. 1977. xvii+261 p.
99. Zvarych O., Bilous N., Diachuk S. et al. *The Role of Authentic Materials in Building Foreign Language Competencies*. *Frontiers in Language and Skills*, 2023. URL: <https://journals.bilpubgroup.com/index.php/fls/article/view/6660>

СПИСОК ДОВІДКОВИХ ВИДАНЬ

100. Велика українська енциклопедія. Буття. URL: <https://vue.gov.ua/Буття> (дата звернення: 17.04.2025).
101. Етимологічний словник української мови: У 7-и т. Редкол.: О. Мельничук та ін. Київ. Наук. думка, 1982. 2012. Т. 3. 553 с.
102. Загнітко А. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни. Донецьк. ДонНУ, 2012. 388 с.
103. Закревський М. Старосветский бандуриста: [в 3 кн.] Кн. 3: Словарь малороссийских идиомов. Київ. Унив. тип., 1861. С. 245–628.
104. Караванський С. Практичний словник синонімів української мови. 5-те вид., опрацьоване і доповн. Львів. БаК, 2014. XIV. 480 с.
105. Лексис Лаврентія Зизанія. Синоніма славеноросская. Підг. текстів пам'яток і вступ. ст. В. В. Німчука. Київ. Наукова думка, 1964. 89 с.
106. Кравець Л. Лінгвістика тексту. Енциклопедія Сучасної України. Редкол.: І. Дзюба, А. Жуковський, М. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ. Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2016.
107. Беринда П. Лексікон славеноросскій и имен тлькованіє. Київ. Друк. Києво-Печерської лаври, 1627. [2] арк., 1-475 шп., 476–477 с.
108. Полюга Л. Словник антонімів української мови; ред. Л. С. Паламарчук. НАН України, Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, Укр. мов.-інформ. фонд. Київ. Довіра, 2004. 284 с.
109. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. За ред. С. Єрмоленко. Київ. Либідь, 2001. 224 с.
110. *Oxford English Dictionary. Vols. 1–12. Oxford: Oxford University Press, 1933.* [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://archive.org/details/the-oxford-english-dictionary-1933-all-volumes> (дата звернення: 14.04.2025).
111. *Online Etymology Dictionary. Ed. by Douglas Harper.* [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.etymonline.com> (дата звернення: 14.04.2025).

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ДОСЛІДЖЕННЯ

112. Леся Українка «Блакитна троянда». Зібрання творів у 12 тт. К. : Наукова думка, 1975 р., т. 3, С. 9–111.
113. Леся Українка «Бояриня». Видання Організації українок Канади. Торонто. Видавництво «Київ», 1971. 141 с.
114. Леся Українка «Розмова». Зібрання творів у 12 тт. К. Наукова думка, 1975 р., т. 7, с. 257–274.
115. Леся Українка. «Камінний господар». Зібрання творів у 12 т.; редкол. Є. Сверстюк [та ін.]. Київ. Наукова думка, 1977. Т. 6 : Драматичні твори. С. 71–162.
116. Леся Українка. «Лісова пісня». Зібрання творів у 12 тт. К. Наукова думка, 1975 р., т. 5, с. 201–293.
117. Франко І. «Для домашнього огнища». Зібрання творів у 50-и томах. Київ: Наукова думка, 1979. (19). С. 7–143.
118. Франко І. «Захар Беркут». Зібрання творів у 50-ти томах. Київ. Наукова думка, 1978. (16). С. 7–154.
119. Франко І. «На лоні природи і інші оповідання», друк. Наукового Тов. імені Шевченка, К. Беднарський, Львів, 1905. 255 с.
120. Франко І. «Не спитавши броду». Зібрання творів: у 50 т. К.: Наукова думка, 1978. Т. 18. С. 325–463.
121. Франко І. «Основи суспільності». Зібрання творів у 50-и томах. Київ: Наукова думка, 1979. (19). С. 160–345.
122. Франко І. «Перехресні стежки». Зібрання творів в 20ти томах. Том 7. С. 185–444.
123. Франко І. «Петрії і Довбощуки». Зібрання творів у 50-и томах. Київ: Наукова думка, 1979. (14). С. 7–244.
124. Франко І. Великий шум. Черкаси: Сіяч, 1918. 112 с.
125. Франко І. «Украдене щастя». Зібрання творів у 50-ти томах. Київ: Наукова думка, 1979. (24). С. 10–64.

126. James H. «*Daisy Miller: A Study*». Project Gutenberg, 3 July 2008. URL: <https://www.gutenberg.org/files/208/208-h/208-h.htm> (дата звернення: 02.07.2025).
127. James H. «*The American*». Project Gutenberg, 18 March 2006. URL: <https://www.gutenberg.org/files/177/177-h/177-h.htm> (дата звернення: 08.07.2025).
128. James H. «*The Beast in the Jungle*». Project Gutenberg, 6 February 2005. URL: <https://surl.li/zpqwxg> (дата звернення: 14.07.2025).
129. James H. «*The Bostonians*». Project Gutenberg, 5 November 2006. URL: <https://surl.li/odalcx> (дата звернення: 23.07.2025).
130. James H. «*The Portrait of a Lady*». Project Gutenberg, 1 September 2001. URL: <https://surl.li/cuifae> (дата звернення: 05.07.2025).
131. James H. «*The Turn of the Screw*». Project Gutenberg, 1 January 2004. URL: <https://www.gutenberg.org/files/209/209-h/209-h.htm> (дата звернення: 20.07.2025).
132. James H. «*The Wings of the Dove*». Project Gutenberg, 19 July 2009. URL: <https://surl.li/dgytcs> (дата звернення: 11.07.2025).
133. Wharton E. «*Summer*». Project Gutenberg, 12 March 2006. URL: <https://surl.li/kvuwwr> (дата звернення: 14.08.2025).
134. Wharton E. «*The Age of Innocence*». Project Gutenberg, 1 August 1995. URL: <https://www.gutenberg.org/cache/epub/541/pg541-images.html> (дата звернення: 02.08.2025).
135. Wharton E. «*The Custom of the Country*». Project Gutenberg, 1 February 2004. URL: <https://surl.li/kvuwwr> (дата звернення: 08.08.2025).
136. Wharton E. «*The House of Mirth*». Project Gutenberg, 1 June 1995. URL: <https://surl.li/yujjar> (дата звернення: 05.08.2025).
137. Wharton E. «*The Reef*». Project Gutenberg, 1 June 1995. URL: <https://surl.li/wfqvqx> (дата звернення: 11.08.2025).

ДОДАТКИ

Додаток А

Словник найчастотніших лінгвістичних термінів магістерського дослідження

Під час проходження виробничої практики в Українському мовно-інформаційному фонді (УМІФ) нами було створено капсулу «КІТ Поліедр» (переглянути капсулу). У її межах детально описано шлях виконання практичного завдання, а також представлено результати його реалізації.

У процесі практики нами було відібрано п'ять термінів, що виявилися найчастотнішими у межах наших магістерських досліджень. На основі статей, що становлять джерельну базу дослідження, створено авторські семантичні коментарі, які консолідують і узагальнюють інформацію про терміни та відображають їхнє функціонування у науковому дискурсі.

Повний текст джерельного матеріалу та детальний аналіз термінів наведено у теоретичному розділі магістерської роботи, тому у додатках подано лише авторські семантичні коментарі, що узагальнюють основні результати роботи. Для детального ознайомлення з ходом виконання завдання та джерельною базою дослідження можна скористатися посиланням на кластер.

Термін №1 – ТЕКСТ

Текст – це закінчений і зрозумілий вислів, створений під час спілкування. Він може бути усним або написаним і складається з речень, які пов'язані між собою за змістом, граматиною, словами та логікою. *Текст* має: внутрішню структуру (наприклад, абзаци чи розділи); тематику (про що йдеться); мету (для чого він створений). *Текст* створюється автором (той, хто пише чи говорить) і сприймається читачем або слухачем. Його функції: передавати інформацію, висловлювати емоції, допомагати людям спілкуватися та описувати реальність. Основні риси тексту: завершеність; зрозумілість; пов'язаність; інформативність; здатність до спілкування.

Текст – це повне і зрозуміле мовленнєве повідомлення, яке може бути як написаним, так і сказаним. Він складається з речень, які логічно пов'язані між собою і разом передають певну думку, інформацію або історію. *Текст* має початок і кінець, має свою структуру (абзаци або розділи) і створюється для того, щоб донести ідеї від автора до читача чи слухача. Він може бути різним за формою – це може бути розповідь, наукова стаття, лист, діалог тощо. Головне, що текст допомагає людям спілкуватися, обмінюватися знаннями та емоціями.

Термін №2 – МОВНА ОСОБИСТІСТЬ

Мовна особистість – це людина, яка говорить, пише, читає і слухає, але водночас це не просто носій слів і граматичних правил. Це унікальна особа, яка через мову виражає свої думки, почуття, розповідає про свій досвід і взаємодіє з іншими. *Мовна особистість* – це своєрідний творець, який формує зміст і форму мовленнєвих висловлювань, подібно до художника, що створює образи, або композитора, який складає мелодії зі звуків. Вона існує у мовному просторі, де кожне слово має значення, а кожен вислів – певну функцію і мету. *Мовна особистість* не просто відтворює почуте, а творить нове, свідомо обираючи, як і що сказати, кому і в якій ситуації. Вона є автором текстів, промов, листів і навіть неформальних спілкувань.

Формування *мовної особистості* відбувається під впливом культури, традицій, історії, соціального оточення та індивідуальних особливостей. Вона відображає характер, світогляд і спосіб мислення людини, що робить кожну мовну особистість неповторною. Мова – це міст, що з'єднує людей, а мовна особистість – той, хто цей міст підтримує, розвиває і збагачує. Вона не лише користується мовою, а й впливає на неї, робить її живою і динамічною. Отже, мовна особистість – це не просто користувач мови, а активний творець і носій культури, який через слова і тексти розкриває себе і сприяє взаєморозумінню у суспільстві.

Термін №3 – ТЕКСТОТВОРЕННЯ

Текстотворення – це процес створення тексту, який охоплює не лише підбір слів і речень, а й глибшу організацію думок, смислів та цінностей у

мовному просторі. Простими словами, *текстотворення* – це те, як автор вибудовує свій текст, щоб донести певну ідею або емоцію до читача. Науковці досі дискутують, що саме слід вважати текстотворенням: чи це лише технічний процес написання, чи щось глибше, пов'язане з творчістю, інтерпретацією й навіть особистістю автора. Адже текстотворення – це не тільки діяльність, але й результат цієї діяльності, тобто сам текст.

Важливо розуміти, що текст не виникає з нічого. На його створення впливають як зовнішні фактори (наприклад, історичний контекст чи жанр), так і внутрішні – особистий стиль автора, його досвід, мета, яку він ставить перед собою. Саме тому два тексти на одну й ту саму тему можуть бути зовсім різними. У процесі *текстотворення* автор не просто поєднує слова, а й організовує їх так, щоб вони утворювали цілісний, логічний і емоційно насичений твір.

Текстотворення – це також вибір стратегії: автор може писати традиційно, експериментувати з мовою, або ж створювати іронічний, постмодерний текст. Кожна стратегія має свої особливості, які впливають на зміст і сприйняття тексту. Отже, *текстотворення* – це творчий і багатогранний процес, у якому автор поєднує знання, досвід, інтуїцію та мовні інструменти для створення унікального тексту, що впливає на читача й залишає слід у культурі.

Термін №4 – ІНФОРМАЦІЙНИЙ ТЕКСТ

Інформаційний текст – це особливий вид тексту, який створений для передачі корисної, нової та зрозумілої інформації певній аудиторії. Такий текст має чітку структуру і логічний порядок, щоб читач або слухач міг легко сприйняти і зрозуміти зміст. Головна мета *інформаційного тексту* – донести факти, ідеї або інструкції без зайвих емоцій чи художніх прикрас, що робить його нейтральним і доступним для широкого кола людей. *Інформативність* – це те, наскільки текст насичений новою та корисною інформацією, а комунікативність – наскільки текст сприяє ефективному спілкуванню між автором і адресатом. Від простого повторення відомих фактів до складного пояснення нових ідей – інформаційний текст може бути різним за глибиною і насиченістю.

У навчальному процесі такі тексти відіграють важливу роль, допомагаючи студентам розвивати навички спілкування, розуміння і передачі інформації. Сучасні технології, зокрема комп'ютери та інтернет, значно полегшують створення й поширення інформаційних текстів, роблячи навчання більш ефективним і доступним. Отже, *інформаційний текст* – це інструмент, який допомагає людям обмінюватися знаннями і розуміти один одного в різних сферах життя – від науки і освіти до реклами і повсякденного спілкування.

Термін №5 – КОМПЕТЕНЦІЯ

Компетенція – це набір знань, умінь і навичок, які потрібні людині для виконання певної діяльності або завдань. Це те, що людина має знати і вміти, щоб успішно справлятися з роботою чи спілкуванням у конкретній сфері. *Компетенція* включає не лише фактичні знання, а й розуміння, як їх застосовувати, а також готовність діяти відповідно до вимог ситуації.

Різниця між поняттями *компетенція* і *компетентність* полягає в тому, що *компетенція* – це визначений набір знань, умінь і навичок, які потрібні для виконання певної діяльності або функції, тобто це об'єктивна характеристика, що задається зовнішніми вимогами (наприклад, установою, професією, сферою діяльності). *Компетентність* же – це вже особистісна якість людини, рівень засвоєння і практичного застосування цих знань і умінь у реальних життєвих чи професійних ситуаціях, що включає також ставлення, мотивацію і досвід. Простіше кажучи, *компетенція* – це те, що треба знати і вміти для певної роботи чи діяльності, а *компетентність* – це наскільки добре ти цим володієш і можеш це застосувати на практиці.

Отже, *компетенція* – це потенціал, ресурс, система знань і умінь, а *компетентність* – це ступінь їх освоєння і ефективного використання. У контексті формування лінгвістичної компетенції іноземців особливу роль відіграють різні види компетенцій, які розвиваються через навчання і практику з використанням навчальних текстів і дискурсів. Таким чином, *компетенція* – це комплексна, багатогранна система, яка лежить в основі мовної особистості, а *компетентність* – це її практичне втілення.

Додаток Б.1.

Навчальний текст для формування компетентности читання

Рівень складности В1

Іван Франко про кохання як випробування людини

Кохання у житті людини – це не тільки радість, а й велике випробування. Я часто бачив, як це почуття змінює людину, робить її чеснішою, уважнішою, здатною розуміти інших. У своїх творах я прагнув показати, що кохання не минає без сліду. Воно залишається у пам'яті, навіть коли життя йде далі.

У новелі «Сойчине крило» герой отримує лист від жінки, яку колись кохав. Він довго не відповідав, але цей лист розбудив у ньому спогади. Почуття, що здавалося забутим, *«вилилося, мов довго здержуваний потік»*. Через цей спогад герой починає розуміти, що кохання не може бути байдужим або випадковим. Воно вчить відповідальности перед іншою людиною.

В інших моїх творах кохання з'являється як вибір. У драмі «Украдене щастя» герої стоять між обов'язком і почуттям. Їхнє життя показує, що справжнє кохання вимагає чесности.

Кохання – це те, що робить людину моральною. Воно відкриває серце, допомагає прощати, навчає розуміти біль іншого. Без нього світ був би холодним і байдужим. Саме тому я вірю, що кохання – це не лише почуття, а випробування, яке формує людину.

Система завдань до навчального тексту для читання (рівень В1)

I. Завдання на глобальне розуміння змісту

- 1.1. Визначте тему тексту.
- 1.2. Сформулюйте головну думку тексту одним реченням.
- 1.3. Яку позицію займає автор щодо кохання?
- 1.4. Доберіть заголовок, який, на вашу думку, найточніше передає зміст тексту.

II. Завдання на розуміння деталей

- 2.1. Знайдіть у тексті речення, у якому згадано лист у новелі «Сойчине крило». Що він означає для героя?

- 2.2. Який вибір постає перед героями драми «Украдене щастя»?
- 2.3. Поясніть, як автор описує зміни в людині під впливом кохання.
- 2.4. Випишіть з тексту три прикметники, що характеризують кохання.

III. Завдання на інтерпретацію змісту і авторської позиції

- 3.1. Поясніть, чому Іван Франко вважає кохання випробуванням людини.
- 3.2. Які моральні якості людини, на думку автора, відкриває це почуття?
- 3.3. Як ви розумієте фразу з тексту: «*Кохання робить людину моральною*»?
- 3.4. Порівняйте авторське розуміння кохання з тим, як його сприймає сучасне суспільство.

IV. Завдання на лексико-граматичне опрацювання

- 4.1. Знайдіть у тексті слова, пов'язані зі сферою почуттів. До яких частин мови вони належать?
- 4.2. Доберіть до слова кохання три прикметники, що відповідають змісту тексту.
- 4.3. Поставте дієслова з тексту *кохати, прощати, пам'ятати* у минулому часі, утворіть із ними власні речення.
- 4.4. Поясніть значення слова обов'язок у контексті прочитаного.

V. Завдання на продуктивне відтворення змісту

- 5.1. Напишіть коротке висловлювання (2-3 речення) про те, як кохання змінює людину.
- 5.2. Підготуйте усну відповідь на запитання: *Чи може кохання бути випробуванням?*
- 5.3. Висловіть власну думку: *Що для вас означає бути вірним у коханні?*

Додаток Б.2.

Навчальний текст для формування компетентности читання

Рівень складності В2

Іван Франко про кохання як силу, що випробовує і очищує

Кохання – се одна з найглибших і найтаємніших сил людського життя. Я не раз бачив, як воно виростає в серці людини, мов жива істота, як «пташина в

клітці, на котру вискочив пажерливий кіт» – б'ється, страждає, шукає простору. Іноді воно палке й жагуче, мов вогонь, що *«або горить, або й ніколи не палав святим огнем любові»*, а іноді тихе, але глибоке, як підземний потік, що *«виливається, мов довго здержуваний»*.

Я не вірю в кохання легке й безтурботне. Воно, що не пройшло крізь біль і боротьбу, – се тільки тінь справжнього почуття. У житті людини любов часто *«дає сил, творить чуда»*, але й *«починає тривожити»*, коли людина не готова до самопожертви. У «Бориславі» я писав, що *«не таке ж то бориславське життя, щоби лишило в молодім серці чисту, щиру любов»*. Се правда не тільки про робітників, а й про кожного, хто пізнає світ – бо любов мусить змагатися зі злом, неправдою, самолюбством.

У моєму літературному житті я хотів показати різні обличчя кохання. У «Сойчиному крилі» Маня любить до нестями, але її ревності нищать – *«вона підвела стрільбу до ока й вицілила»*. Та навіть через розпуку і провину в її душі лишається *«палке кохання»*, що не зникає, лише змінює свій вогонь. У «Украденому щасті» Анна стоїть між обов'язком і почуттям, між двома правдами. Її поцілунок без сорому – се знак, що кохання сильніше за осуд, бо воно *«моральне в самій своїй правді»*.

Кохання для мене – не лише почуття, а моральна дія. Воно, як я писав, може *«робити людину артистом, виливатися в кождім тоні»*, або ж *«гнути додола»*, коли стає егоїстичним. Та коли в серці людини *«росте біль»*, він очищує її від фальші, робить здатною до співчуття. У коханні з'єднуються духовне і земне, і, може, саме в тій суперечності – його найвища краса.

Се почуття – як *«діамантовий промінь у серці»*, що дає світло навіть тоді, коли навколо темрява. Кохання – не прикраса життя, а його осердя. Вона вчить людину жити правдиво, бути вірною собі й тим, кого покохала. Бо, врешті, хто не любив, той не жив.

Система завдань до навчального тексту для читання (рівень В2)

I. Завдання на глобальне розуміння тексту

1.1. Визначте тему тексту та коротко сформулюйте його головну ідею.

1.2. Як автор визначає роль кохання у житті людини?

1.3. У чому полягає відмінність між коханням *«легким і безтурботним»* та *«справжнім почуттям»*?

1.4. Визначте емоційний тон тексту (спокійний, рефлексивний, драматичний тощо). Якими мовними засобами він досягається?

II. Завдання на розуміння деталей і фактологічних зв'язків

2.1. Знайдіть у тексті приклади, що демонструють різні «обличчя» кохання у творах Івана Франка.

2.2. Як розкривається тема кохання у новелі *«Сойчине крило»* та у драмі *«Украдене щастя»*?

2.3. Яке значення має контраст між духовним і земним у Франковому розумінні почуття?

2.4. Випишіть із тексту три вислови, у яких автор поєднує моральну й емоційну лексику.

III. Завдання на інтерпретацію змісту та авторської позиції

3.1. Поясніть, чому Іван Франко називає кохання «моральною дією».

3.2. Які моральні цінності, на думку автора, утворює справжнє кохання?

3.3. Як Франко протиставляє егоїстичне й жертвне почуття? Наведіть приклади з тексту.

3.4. Як ви розумієте вислів *«любов мусить змагатися зі злом, неправдою, самолюбством»*?

3.5. Чи погоджуєтесь ви з твердженням, що кохання є випробуванням людської правдивості? Обґрунтуйте свою відповідь.

IV. Завдання на роботу з лексико-стилістичними засобами

4.1. Визначте функцію метафор у тексті (наприклад: *«пташина в клітці»*, *«вилувалася, мов довго здержуваний потік»*, *«діамантовий промінь у серці»*). Як вони допомагають зрозуміти ставлення автора до кохання?

4.2. Доберіть синоніми до слів *кохання, почуття, випробування* у контексті тексту.

4.3. Проаналізуйте, як автор використовує контрасти (наприклад, «легке й безтурботне» – «справжнє і болісне»). Який ефект вони створюють?

4.4. Визначте, які слова у тексті передають моральну оцінку людини (*чесність, щирість, вірність, обов'язок* тощо). Як ця лексика допомагає розкрити ідейний зміст твору?

V. Завдання на продуктивне відтворення змісту

5.1. Напишіть коротке есе (5–7 речень) на тему: *«Кохання як моральна сила у житті людини»*, використовуючи лексику з тексту.

5.2. Обговоріть у парах або групі: *Чому, на думку Івана Франка, любов очищує людину?*

5.3. Сформулюйте письмово тезу, яка могла б стати продовженням Франкового вислову *«Хто не любив, той не жив»*. Поясніть її зміст.

5.4. Визначте, як ідеї Івана Франка можуть бути актуальними у сучасному суспільстві.

Додаток Б.3.

Навчальний текст для формування компетентности читання

Рівень складности С1

Іван Франко про кохання як силу морального самопізнання

Коли людина кохає, вона стоїть на межі між собою й світом. Те, що здається простим почуттям, стає пробою її духа. Я не раз бачив, як любов виростає в серці людини, мов таємна сила, що змінює не лише її думки, а й саме життя. Кохання для мене – це не дар, а випробування, у якому людина відкриває глибини своєї совісти. Бо тільки той, хто любить, по-справжньому знає, що таке правда і що таке біль.

У повісті «Для домашнього огнища» я хотів показати, як жінка, шукаючи кохання, втрачає моральну рівновагу. Вона прагне щастя, але не розуміє, що без відповідальности любов стає самообманом. Я писав, що *«найстрашніше в людині – це самозрада»*, і саме така самозрада вбиває любов. У світі, де все вимірюють вигодою, справжнє почуття здається безглуздом, але воно єдино

здатне відродити людину. Кохання без світла розуму – це вогонь, що палить, а не гріє; але кохання, у якому є совість, очищує серце.

Іншу грань я відкрив у романі «Перехресні стежки». Любов Рафаловича до Регіни – то не історія про зраду чи спокусу, а про мовчазний біль чесної людини. Їхнє почуття – це зустріч двох душ, що не можуть належати одна одній. Їх розділяють обставини, суспільні умовності, моральний обов'язок. Але саме тому ця любов стає вищою за тілесне бажання – вона є знаком внутрішньої боротьби, у якій людина зберігає себе. Я хотів, щоб читач відчув: навіть коли кохання не здійснюється, воно може бути джерелом духовної сили, бо навчає мовчати гідно.

Кохання має безліч форм, воно з'являється не як світле почуття, а як покута. Особистість, поглинута прагненням до багатства, втрачає людяність і лише тоді, коли пізнає кохання, починає бачити, що в житті є щось вище за успіх. Любов відкриває їй правду про власну ницість. Вона не рятує, але показує дорогу до очищення. Бо в любові я бачу силу, що знищує все фальшиве й оголює серцевину людини. Там, де є кохання, там немає обману та є лише вибір між добром і страхом.

Я прагнув осмислити кохання як вічне протистояння ідеалу й реальності. Герої, зв'язані кров'ю й пристрастю, втілюють дві сторони однієї душі: одна тягнеться до неба, інша – до землі. Це образ не лише кохання, а самої людини, розділеної між духом і тілом. У кожному коханні є частка цього протиріччя, і саме в ньому народжується істина. Любов не дає остаточних відповідей, але примушує питати.

Часом кохання буває мовчазне, воно не виголошує великих слів, не обіцяє вічності, але живе в щоденній доброті, у вмінні прощати. Таке кохання не потребує визнання – воно є вчинком, працею, терпінням. І я завжди вірив, що в цьому буденному вогні живе найбільша моральна сила. Бо любити – це не лише відчувати, а вміти нести тягар любові.

Коли я писав про кохання, я ніколи не хотів ідеалізувати людину. Для мене це не казка, а реальність, сповнена боротьби, сумнівів, болю. Але саме через цю боротьбу любов очищує людину від дріб'язковості. Вона не завжди приносить

щастя, але завжди наближає до правди. І, може, тому я вірю, що найбільше щастя не в тому, щоб бути коханим, а в тому, щоб кохати – чисто, відповідально, не чекаючи винагороди. Бо хто не кохав, той не пізнав самого себе.

Система завдань до навчального тексту для читання (рівень С1)

I. Завдання на глобальне розуміння змісту

1.1. Визначте тему й основну ідею тексту. У чому полягає головне твердження автора про сутність кохання?

1.2. Як Іван Франко розмежовує кохання як почуття і кохання як моральний вчинок?

1.3. Якими засобами автор формує уявлення про кохання як силу, що очищує людину?

1.4. Сформулюйте тезу, яка, на вашу думку, відображає основну думку тексту.

II. Завдання на розуміння деталей і семантичних акцентів

2.1. Знайдіть у тексті приклади, що ілюструють моральний вибір персонажів. Яку роль ці приклади відіграють у розвитку авторської думки?

2.2. Визначте, у яких контекстах автор уживає образи вогню, світла, болю. Що вони символізують?

2.3. Поясніть зміст цитати «*найстрашніше в людині – це самозрада*». Як вона пов'язана з концептом кохання?

2.4. Які мовні й стилістичні засоби створюють у тексті відчуття філософської глибини та емоційної напруги?

III. Завдання на інтерпретацію підтексту та авторської позиції

3.1. У чому, на думку Івана Франка, полягає зв'язок між коханням і совістю?

3.2. Як автор інтерпретує кохання у соціальному контексті? Чи можна його розуміти як форму моральної відповідальності?

3.3. Яку роль у розумінні кохання відіграють поняття самопізнання, правда, вірність?

3.4. Порівняйте авторське тлумачення кохання з вашим культурним досвідом. Які цінності є спільними, а які – різняться?

IV. Завдання на лексико-граматичне і стилістичне опрацювання тексту

4.1. Випишіть із тексту іменники, що виражають моральні або духовні категорії (напр.: *совість, очищення, вірність, правда, жертовність*). Поясніть, як вони формують смислове ядро тексту.

4.2. Визначте синтаксичні особливості речень, у яких автор подає свої філософські узагальнення. Яке враження створюють складнопідрядні конструкції?

4.3. Проаналізуйте вживання метафор і контрастів у тексті. Як вони допомагають передати авторське ставлення до почуття кохання?

4.4. Доберіть синоніми до ключових слів *кохання, очищення, мораль, вірність, совість* і поясніть відтінки їх значення.

V. Завдання на творчу рефлексію

5.1. Напишіть коротке аналітичне есе (8-10 речень) на тему: «Кохання як моральний імператив у творчості Івана Франка».

5.2. Підготуйте усний виступ або дебатну промову на тему: «Чи може кохання бути моральною силою суспільного оновлення?»

5.3. Напишіть особисту рефлексію (5-7 речень): «Що означає бути вірним у коханні», використайте лексику з тексту.

5.4. Зіставте Франкове розуміння кохання з тим, як це почуття зображується у вашій національній літературі. Які моральні ідеали збігаються, а які відмінні?

Додаток В.1.

Навчальний текст для формування компетентности аудіювання

Рівень складності В1

Леся Українка розповідає про кохання

Я часто писала про кохання. Це важливе почуття для кожної людини. Кохання буває радісним, а буває і сумним. Воно приносить щастя, але іноді і біль.

У моїй поемі «Блакитна троянда» я писала про двох молодих людей. Їх звали Орест і Любов. Вони кохали одне одного, але їхнє життя було важким. Любов мала хвору душу і часто боялася за себе. Вона думала, що не може бути щасливою. Орест казав, що все одно буде з нею, навіть якщо вона хвора. Вони обидва дуже кохали, але їхня історія закінчилася трагічно.

В іншому творі, який має назву «Розмова», я писала про жінку-акторку і чоловіка-письменника. Вони також кохали одне одного. Але жінка хотіла працювати і бути вільною. Чоловік хотів, щоб вона жила тільки для нього. Вони не змогли жити разом, хоча кохання між ними було сильне.

Ще я писала драму «Бояриня». У ній жінка Оксана вийшла заміж і поїхала жити в іншу країну. Вона дуже кохала свого чоловіка, але сумувала за рідною Україною. Її серце боліло, бо вона не могла повернутися додому. Її кохання стало тихим і сумним, але не зникло.

У своїх творах я показую, що кохання буває різним: щирим, чистим, вірним, але іноді і болючим. Кохання – це не тільки радість, а й випробування. Воно допомагає людині зрозуміти себе і світ.

Система завдань до навчального тексту для слухання (рівень В1)

I. Етап ДО слухання

Завдання 1. Бесіда.

1. Що для тебе означає слово *кохання*?
2. Чи читав(ла) ти коли-небудь твори Лесі Українки?
3. Як ти думаєш, про що може розповідати текст із назвою «*Леся Українка розповідає про кохання*»?

Завдання 2. Передбачення змісту.

Подивись на назви творів: *«Блакитна троянда»*, *«Розмова»*, *«Бояриня»*.
Як ти гадаєш, які історії про кохання можуть бути в цих творах?

II. Етап ПІД ЧАС слухання

Завдання 3. Вибери правильну відповідь. (Познач правильний варіант.)

1. У творі *«Блакитна троянда»* Леся Українка писала про:
 - а) двох друзів;
 - б) двох молодих людей, які кохали одне одного;
 - в) подорож до іншої країни.
2. Що хотіла жінка з твору *«Розмова»*?
 - а) Бути вільною і працювати;
 - б) Вийти заміж і залишити роботу;
 - в) Переїхати в іншу країну.
3. Де жила Оксана з драми *«Бояриня»*?
 - а) У Києві;
 - б) На чужині;
 - в) У селі.
4. Яке було кохання у творах Лесі Українки?
 - а) Тільки щасливе;
 - б) Різне – щасливе і сумне;
 - в) Нещире.

Завдання 4. Послідовність подій. Прослухай текст ще раз і постав цифри (1-3), щоб показати порядок, у якому Леся Українка розповідає про твори:

«Бояриня»; «Блакитна троянда»; «Розмова»

III. Етап ПІСЛЯ слухання

Завдання 5. Обговорення в парах.

1. Яка історія з тексту тобі сподобалася найбільше? Чому?
2. Як ти думаєш, чому Леся Українка писала про сумне кохання?
3. Чи можна сказати, що кохання робить людину сильнішою?

Завдання 6. Заверши речення.

1. У творах Лесі Українки кохання буває...
2. Для мене кохання – це...
3. Коли я чую слово *кохання*, я думаю про...

Додаток В.2.

Навчальний текст для формування компетентности читання

Рівень складности В2

Леся Українка про глибоке й вільне кохання

Я багато думала про кохання. Воно не завжди тільки радісне і щасливе. Інколи кохання – це шлях, що веде людину до пізнання самої себе. У моїх творах це почуття живе поруч із болем, жертвою і свободою.

У драмі «Лісова пісня» я хотіла показати, що кохання – це сила, яка змінює все довкола. Воно може підняти людину над буденністю, але й знищити її, якщо не має взаємности. Мавка і Лукаш кохають, але їхні світи різні. Їхнє кохання – як вода: воно рветься, грає, пестить і топить. Я хотіла, щоб читач відчув: справжнє кохання не можна тримати у межах – воно саме вибирає, кого і як змінити.

У поемі «Ізольда Білорука» я зобразила кохання, що несе і натхнення, і смерть. Ізольда й Трістан кохають одне одного, але це фатальне почуття, що руйнує їхнє життя. Таке кохання схоже на полум'я – воно світить і спалює. Я писала, щоб показати: навіть найсвітліше почуття може стати випробуванням для душі.

У творі «Голосні струни» я роздумувала про те, що кохання – це музика, яка живе в серці людини. Воно може палити, поки живе, і залишати по собі тишу, коли згасає. Але навіть тоді, коли кохання мертво, його спогад звучить, як тихий відгомін колишньої мелодії.

А в «Зимовій ночі на чужині» я писала про кохання, яке з'єднує людину з минулим і рідною землею. Там любов – не лише до людини, а й до Батьківщини. Це почуття зігріває навіть у найтемнішу ніч, бо воно дає силу жити, коли довкола холод і самотність.

Кохання у моїх творах – це не тільки почуття між двома людьми. Це стан душі, у якому народжується світло, музика, віра й біль. Воно вчить приймати, прощати і жити. Бо тільки той, хто вмів кохати, справді розуміє, що таке життя.

Система завдань до навчального тексту для слухання (рівень В2)

І. Етап до слухання

1. Висловіть свої асоціації до слова *кохання*. Чи може це почуття бути водночас силою і небезпекою?

2. Як ви розумієте поняття *вільне кохання*? Які риси такого кохання могли б бути у творах Лесі Українки?

3. Прочитайте назви творів: «*Лісова пісня*», «*Ізольда Білорука*», «*Голосні струни*», «*Зимова ніч на чужині*». Які почуття, на вашу думку, можуть бути відображені в цих творах?

ІІ. Етап під час слухання

1. Визначте, які з наведених тверджень відповідають змісту тексту (позначте «+»):

- У «Лісовій пісні» кохання підносить людину над повсякденністю.
- У «Ізольді Білорукій» любов показана як спокійне і щасливе почуття.
- У «Голосних струнах» кохання порівнюється з музикою.
- У «Зимовій ночі на чужині» любов має не лише особистий, а й патріотичний зміст.

2. Зіставте твір і відповідну характеристику (з'єднайте лінією або запишіть відповідні пари):

- а) «Лісова пісня» – ...
- б) «Ізольда Білорука» – ...
- в) «Голосні струни» – ...
- г) «Зимова ніч на чужині» – ...

Характеристики:

- 1. Кохання як музика і пам'ять серця.
- 2. Кохання як зіткнення двох світів.
- 3. Кохання як духовна єдність із рідною землею.

4. Кохання як фатальна пристрасть, що веде до загибелі.

3. Визначте емоційне забарвлення кожного фрагмента: світле / трагічне / ностальгійне / спокійне.

III. Етап після слухання

1. Яку спільну ідею об'єднує всі твори, згадані у тексті?

2. Як, на вашу думку, Леся Українка розуміла кохання: як силу, як випробування чи як духовне прозріння?

3. Висловіть власне ставлення до думки авторки: *«Кохання вчить приймати, прощати і жити»*.

4. Оберіть один із творів і коротко поясніть, яке зображене в ньому кохання ближче до вашого розуміння цього почуття.

Додаток В.3.

Навчальний текст для формування компетентности читання

Рівень складности С1

Леся Українка: кохання як вогонь душі

Я багато писала про кохання. Не тому, що воно – звична тема для поета, а тому, що в ньому – найвища напруга людського духу. Мені завжди здавалось, що кохання – це не просто почуття, а сила, здатна створювати і руйнувати, очищати і випалювати душу. Як вогонь – воно дає світло, але може й спопелити.

У «Лісовій пісні» я дала цьому почуттю голос природи. Лукаше, Мавко – їх поєднує не просто пристрасть, а гармонія двох світів – людського й лісового, тілесного й духовного. Їхнє кохання – як весняна повінь: воно пробуджує землю, але несе загибель тому, хто не витримує його сили. Мене завжди вражало, як близько радість і біль стоять одне від одного: *«Кохання – як вода: воно нестить, грає, але й топить»*. У цій мінливості я бачила істину – справжнє кохання ніколи не буває спокійним.

В іншому творі, «Ізоolda Білорука», я говорю про фатальне, приречене кохання. Там немає буденного щастя, лише вибір між честю, обов'язком і пристрастю. Кохання Ізоoldи – це спалах, що освітлює темряву, але не залишає

тепла. Я хотіла показати, що іноді почуття настільки сильне, що людина стає його полонянкою. Такі історії не про слабкість, а про трагічну велич серця, яке не вміє жити наполовину.

У «Голосних струнах» кохання з'являється як пам'ять, як енергія, що не зникає навіть після смерті. *«Поки живе кохання, воно палить огнем»*, – пишу я, знаючи, що після цього вогню залишається лише попіл. Але навіть попіл має свій сенс – у ньому зберігається жар, здатний знову спалахнути, якщо знайде повітря.

Мені часто казали, що мої герої надто горді у своєму коханні. Так, вони не просять милости, не торгують почуттям. Їхнє кохання – це вибір, навіть якщо він болючий. Мені ближче любов, що вимагає духовної висоти, ніж та, що просить спокою. Я вірила: коли кохання не бореться, воно гасне.

Метафори, якими я користувалася, народжувалися з мого життя. Я бачила любов у воді, у вітрі, у вогні, у тиші ночі. Усе, що живе, дихає коханням. Бо хіба не любов змушує людину співати, творити, іти крізь біль і сумнів? У листах я писала: *«Коли вже неможливо перелити в тебе мій вогонь, то нехай він освітив мені самому всю тебе»*. У цих словах – не лише пристрасть, а й прагнення зрозуміти іншу душу до кінця.

Кохання для мене – це частина свободи. У ньому є вибір, відповідальність, навіть бунт. Бо справжнє почуття не підкорюється законам чи звичаям. У ньому немає володіння, а є лише взаємне пізнання. І тому воно – шлях до самопізнання, до істини, до Бога.

Я знаю, що кохання – не завжди щастя. Але воно завжди життя. Без нього душа кам'яніє. Тому в моїх творах любов не завершується навіть смертю – вона перетворюється на пам'ять, на пісню, на світло, що не згасає.

Бо в кожному слові, у кожній моїй строфі живе одне і те саме переконання: кохання – це вогонь душі, який не можна згасити, якщо він справжній.

Система завдань до навчального тексту для слухання (рівень С1)

I. Етап до слухання

1. Обговоріть у парах:
 - У чому різниця між коханням як почуттям і коханням як духовним досвідом?
 - Як ви розумієте вислів *«кохання — це свобода, а не володіння»*?
2. Прочитайте вислів Лесі Українки: *«Коли кохання не бореться — воно гасне»*. Як, на вашу думку, може бути розкрито цю думку у художньому тексті?
3. Підготуйте коротке прогнозування: чого ви очікуєте від монологу письменниці про кохання – сповіді, аналізу, поради чи філософського роздуму?

II. Етап під час слухання

1. Визначте, які ідеї належать до основних у тексті (позначте «+»):
 - Кохання – це сила, що змінює людину.
 - Кохання – це спокій і гармонія.
 - Любов у творах письменниці завжди поєднана з болем і свободою.
 - Кохання – лише особисте почуття між двома людьми.
2. Встановіть, у яких творах Леся Українка подає кохання як:
 - духовну гармонію природи й людини;
 - трагічну пристрасть, що веде до загибелі;
 - енергію пам'яті та музики душі;
 - поєднання особистої кохання з любов'ю до Батьківщини.
3. Проаналізуйте авторську позицію:
 - Яке ставлення до кохання висловлює Леся Українка – як до дару чи як до випробування?
 - Які художні образи (вогнь, вода, музика, тиша) використовуються для розкриття сутності почуття? Яке емоційне значення вони мають?
4. Визначте емоційний тон тексту: чи переважає в ньому сповідальність, філософська зосередженість чи драматичне напруження?

III. Етап після слухання

1. Поясніть, у чому полягає філософське розуміння кохання у творчості Лесі Українки. Як воно відрізняється від традиційного романтичного уявлення про це почуття?

2. Оберіть одну з метафор, ужитих у тексті (вогонь, вода, музика, тиша), і поясніть, як вона розкриває внутрішній світ героїв.

3. Висловіть власне ставлення до думки письменниці: *«Без кохання душа кам'яніє, але з ним вона горить»*. Чи погоджуєтеся ви з цим парадоксом?

4. Створіть коротке усне висловлювання (2-3 хвилини) на тему: «Чого навчає кохання у творах Лесі Українки?»

Навчальний текст для формування компетентності говоріння

Рівень складності B1

Henry James on Love and the Human Heart

I have always been interested in how people love. Love is not only a feeling between two people. It is a state that changes us from the inside. I have seen how a person can become better when their heart is open. But I have also seen how love can bring pain.

Once I wrote: «If you love each other, that is a completely different matter». For me, this means that true love exists only when the feelings are mutual. Without mutuality, love becomes a shadow – it hurts and gives no peace.

I have met people who loved someone wise, strong, or beautiful, but received no answer in return. «She loved an intelligent man who despised her», I wrote about such a woman. Her story reminds us that feelings can be sincere even when they do not bring joy.

I believe that the best thing is simply to allow yourself to love. «When I find a woman I like, I will love her enough», my character said. There is both simplicity and strength in these words. A person cannot predict whom they will love, but they can make their choice honestly.

Sometimes love is not only between a man and a woman. «If she were my child, I could not love her more», these words speak of tenderness that goes beyond family ties. Love can be care, gratitude, and warmth toward everyone who is close to us.

For me, love is a force that gives life meaning. A person who has never loved has not lived truly. But a person who has loved – even if they have lost – leaves a small piece of goodness in the world.

Система завдань до навчального тексту для говоріння (рівень B1)

1. Передтекстове завдання.

Discuss in pairs:

- *What words or images do you associate with love?*
- *Is it possible to love without mutual feelings?*

- Which feeling, in your opinion, is stronger – love or friendship?

2. Завдання на розуміння змісту тексту

After reading the text, give oral answers to the questions:

- What, according to Henry James, makes love genuine?
- Why does he call love «a force that gives a person meaning»?
- How does the writer explain that love can exist beyond family ties?
- How does love change a person, according to the author?

3. Завдання на розвиток монологічного мовлення

Choose one of the tasks and prepare an oral monologue (5–7 sentences):

- Explain what the words «Without mutuality, love becomes a shadow» mean.
- How do you understand the phrase «A person who has never loved has not lived truly»?
- Tell about a case from literature or film where a character experienced a similar kind of love.

4. Завдання на розвиток діалогічного мовлення

Communication situation: Imagine that you and your friend are reading a work by Henry James. You are discussing whether one should always listen to the heart when it comes to love. Act out a dialogue (5–7 lines for each):

- One student believes that love must be mutual.
- The other is convinced that even unrequited love can be real.

5. Творче підсумкове завдання (інтерактивне)

*In pairs or groups, prepare a short oral scene (1–2 minutes) on the topic «**When Love Becomes a Force**». You may use one quote from Henry James's text as a key line.*

Навчальний текст для формування компетентності говоріння

Рівень складності B2

Henry James: Love as a Trial of the Soul

I have always believed that love is not simply a feeling, but an experience that tests a person. It cannot be measured by the intensity of emotions or the number of tender words. Love is a mirror in which each of us sees ourselves.

Someone once told me that my characters love in complicated ways. And perhaps that is true. For me, love has never been only joy. It is born in silence, grows in doubt, and is tested by suffering. I once wrote: «She loved a clever man who despised her». And in this brief story lies the fate of many: the one who loves does not always receive reciprocation. Yet even unrequited feelings have dignity, for they teach a person to feel more deeply.

Sometimes I observed how a person, having refused love, loses something greater than another human being. «His salvation would have been to love her – then he would have truly lived. But he could not». I believe that without love, we exist, but we do not truly live. Love is not only pleasure; it is awakening. It reveals to a person the depths of their own soul.

For me, love is a choice. It always carries a moral dimension. Some may call this a contradiction, but I wrote: «It is very wrong to court a fiancée, but even worse not to court a married woman». This is not a paradox, but an attempt to show how feelings can come into conflict with societal norms. We may be honest with the law, but not with our own hearts.

At times, love in my texts is not a romance between two people, but a great inner force that transforms character. I wrote about a woman who «was made for something divine – for solitude, for him, for love». In this, I see a calling: to love means to fulfill one's purpose.

Yet love does not always belong to one person alone. It can be shared among many, like light that shines for all. In the novel, I said: «She loved everyone around her

– friends, companions, even the servants». This is not weakness, but the strength of a heart capable of seeing goodness in everyone.

However, love is also pain. «Her memory is your love. You need nothing else». I wrote these words thinking of those who have lost, but have not stopped loving. True feelings do not vanish over time – they transform into calm, like the silence after a storm.

I did not aim to create an ideal of love. I only wished to show that it is the only force capable of both destroying and renewing. It changes us like the wind changes the sea: the surface remains restless, but beneath, there is always movement, always life.

Система завдань до навчального тексту для говоріння (рівень B2)

1. Передтекстове завдання.

Thematic discussion «*What makes love real?*». Discuss in small groups the questions:

- Can love be considered a moral choice?
- In your opinion, what is the difference between love and passion?
- Can suffering be a part of true love?

2. Завдання на розуміння змісту тексту. Узагальнення й переказ.

After reading the text, give an oral summary by answering the following questions:

- How is love understood in Henry James's view?
- Why does the writer call it a «trial of the soul»?
- What moral and psychological aspects of love can be traced in his texts?
- According to the author, how can love transform a person?

3. Завдання на розвиток монологічного мовлення. Інтерпретаційний виступ. Choose one of Henry James's statements from the text and explain its meaning, using examples from literature or real life:

- «Love is a mirror in which everyone sees themselves»
- «Without love, we exist, but we do not truly live»
- «To love means to fulfill one's destiny»

Prepare a short monologue (7–10 sentences) in which you explain the meaning of the quote, provide arguments, and draw a conclusion.

4. Завдання на розвиток діалогічного мовлення. *Discussion «Morality and Love: Are They Always Compatible?» In pairs or groups, act out a dialogue discussing Henry James's statement: «We can be honest before the law, but not before our own heart.» One participant argues that moral norms are always more important than feelings. The other argues that feelings can be higher than moral prohibitions.*

5. Творче інтеграційне завдання. *«A Letter to Henry James». Imagine that you could write or say a few sentences to Henry James after reading his reflections. Prepare an oral letter-response (1–1.5 minutes) in which you share your view on love:*

- Which of his ideas do you agree or disagree with?*
- In your opinion, what role does love play in the life of a modern person?*

Додаток Г.3.

Навчальний текст для формування компетентності говоріння

Рівень складності C1

Henry James: Love as the Mystery of Human Consciousness

I never believed in love as a simple passion, measurable by words or gestures. I have always been intrigued by what lies beyond the outward expressions of feeling: the inner struggle, doubt, the silence between words. Love is a space where a person meets themselves, where heart and mind engage in an endless dialogue.

In my works, characters love differently from what is typical in novels. They do not seek happiness; they seek truth. Often, they are not even aware that they love until they lose the one who has become their mirror. I once wrote: «Love is not what we do, but what happens to us». In these words, my belief is reflected: love is beyond human control. It arrives like the breath of time and leaves when the heart has already changed forever.

For me, it has always been important how feelings affect a person's morality. I have often observed how characters, in their pursuit of good, commit wrongs because their intentions conflict with their desires. In «The Portrait of a Lady», I wrote about a

woman who «wanted to be free, but her freedom proved to be the trap of her own heart». She loved because she desired good, and she suffered because she could not stop seeing herself as a moral being. Perhaps this is the highest manifestation of love: when feeling comes into conflict with one's own ethics.

In my view, love cannot be reduced to reciprocity or denial. It exists as a spiritual experience that shapes a person regardless of its outcome. I believed that to love means not only to desire another but also to discover within oneself the capacity for understanding, compassion, and silent support. One of my characters said: «She did not know that I loved her, and that is why my feeling remained pure». In these words lies the essence of the inner ethics of love: it does not require recognition to be genuine.

I have often been criticized for making my characters overly intellectual, analyzing feelings instead of simply loving. But is that not inherent in human nature itself? We do not merely feel – we interpret our feelings. And therein lies both our tragedy and our advantage. For it is reason that deepens love rather than making it shallow. I once wrote: «True love is not the denial of reason, but its highest form».

For me, love has always been a process of understanding rather than a goal. It offers no final answers, only movement – from oneself to another, from idea to experience. I sought to show how a person, striving to bring happiness to another, discovers truth about themselves. A character in my novel realized: «The deepest feeling is the one that teaches us to see the world through another person's eyes». Love is not possession; it is the ability to truly see.

Yet in my work, love is inseparable from loss. I never believed in harmonious happiness, for it halts development. Loss, however, propels the soul forward. «What we have lost remains within us as a form of light», I wrote. Perhaps this is why my characters often love those who are no longer present. They live with memory, and that memory purifies them from selfishness.

To me, love is a mystery that cannot be solved but can be lived. It is a test of consciousness, the ability to perceive another person not as a mirror of one's desires, but as an independent world. This is the true ethics of feeling: to accept another not to change them, but to understand them.

I never sought to idealize love. On the contrary, it seemed to me that its contradictions reveal the greatness of humanity. Only those who can love while doubting, who feel and think simultaneously, live fully. The rest merely repeat words without understanding their meaning.

Perhaps this is why I have always written about love not as an emotion but as a way of thinking. It reveals in us what we did not know about ourselves. Love is like the story of two hearts, as well as the evolution of the human soul.

Система завдань до навчального тексту для говоріння (рівень С1)

1. Передтекстове завдання. *Philosophical discussion «What Do We Seek in Love?» Discuss the statement in small groups:*

- Love is not an emotion, but a form of understanding.*
- Love always involves an inner conflict between morality and desire.*
- The purest love is the one that remains unspoken.*

Express and justify your position (with 2–3 arguments), using introductory phrases: «In my view», «It is worth noting that», «At the same time, it cannot be denied that...».

2. Завдання на розуміння змісту. *Analytical interview «The Psychology of Love in James». After reading the text, role-play a short interview in which one student acts as a journalist and the other as a literary critic. Discuss the following questions:*

– How does Henry James interpret the relationship between reason and emotion in love?

- What does the «ethics of love» mean according to James?*
- Why is love for his characters associated with loss rather than happiness?*
- How is love in James's works connected to the concept of self-discovery?*

3. Завдання на розвиток монологічного мовлення. *Essay-discussion «The Moral Nature of Feelings». Choose one quote from the text and prepare an oral essay (3–4 minutes): «Love is not what we do, but what happens to us»; «Love is a trial of consciousness, the ability to see another person not as a mirror, but as a world»; «What we have lost remains within us as a form of light».*

4. Завдання на розвиток діалогічного мовлення. *Debates «Mind or Heart?».* Conduct a mini-debate on the topic: «Love becomes deep only when it is understood by the mind». One participant argues that true love should be instinctive and spontaneous. The other argues that it requires self-reflection and moral control. During the discussion, use the following expressions: *I understand your point, but... / Allow me to clarify... / Interesting, yet it is worth noting... / If we look at it from another perspective...*

5. Творче інтеграційне завдання. *«Imagination as an Extension of Love».* In groups, create a short oral skit or role-play discussion (2–3 minutes) in which contemporary characters – a philosopher, a psychologist, a writer, and a student – discuss whether it is possible to “think with love,” as Henry James described. In the dialogue, use quotes from the text and contemporary examples (social media, the media, loneliness in the digital age).

Навчальний текст для формування компетентності письма

Рівень складності **B1**

Edith Wharton on Love as a Journey

I have always been amazed at how differently people talk about love. For some, it is calm and warmth; for others, it is a wave that sweeps away all obstacles. In my novels, I often observed how love becomes not only a feeling but also a test.

I remember a girl named Lily. She loved to dream of happiness, but she lived in a world where money and rules decided everything. She once said to me, «Ah, love me, but don't tell me!» – and I understood that for her, love was too tender to withstand the harshness of the world.

Another heroine, Undine, did not know true love. She thought that love was success and fame. She often repeated, «I want to be the best, I want everyone to see me». But every time she got what she wanted, her heart remained empty.

And then there was Charity – a girl who fell in love for the first time in summer. She said, «His words were like rays of sunlight – warm and clear». For her, love was a force that awakens the soul and makes the world brighter.

When I think about love, it seems to me that it is a journey. Sometimes it leads to joy, and sometimes to loss. But without this journey, a person cannot truly know themselves or others. Love is not only a feeling between two hearts; it is also a test of our sincerity, courage, and ability to be authentic.

Система завдань до навчального тексту для письма (рівень B1)

I. Передписьмовий етап

1. *Understand the meaning. Read the text again and briefly (in 3–4 sentences) explain how the author understands love.*

2. *Find and write down. Pick 5 words or expressions from the text that describe love. Explain which of them have a positive meaning and which have a negative one.*

3. *Express your opinion. Complete the sentence:*

– *Love for me is...*

– *When I think about love, I feel...*

– *Sometimes love is...*

II. Основний письмовий етап

1. *Write a short letter (80–100 words) to one of the heroines Edith Wharton mentions – Lili, Undine, or Charity. Describe: how you understand true love; what advice you would give this heroine; what, in your opinion, helps a person be happy in love.*

2. *Create a short reflection (5–7 sentences) on the topic: «Why is love a journey?» Explain what a person can feel on this path: joy, hope, pain, or disappointment. Use words from the text: heart, world, happiness, path, feelings.*

3. *Describe a situation (6–8 sentences): Imagine you are a writer; describe a day when one of your heroines first understood what true love is. Hint: use past tense verbs such as felt, understood, saw, said, remembered.*

III. Післяписьмовий етап

1. *Check your text.*

- *Does it have an introduction, main part, and conclusion?*
- *Is the main idea clearly expressed?*
- *Is it clear what you wanted to say?*

2. *Write a few sentences about what new things you understood about love after reading Edith Wharton's text.*

3. *Self-assessment. Complete the sentences:*

- *After this task, I learned...*
- *The most interesting thing for me was...*
- *Next time, I want to write about...*

Додаток Г.2.

Навчальний текст для формування компетентності письма

Edith Wharton: Love Between the Ideal and Reality

I have never believed that love can exist outside time and society. It is not only a feeling between two people, but a whole world of rules, expectations, and fears that defines how we are supposed to love. I have seen how, in my heroines, this feeling was

born, struggled to survive, and disappeared – under the weight of words, glances, and social norms.

For Undine from «The Custom of the Country», love was an arrangement, not an inspiration. She wanted glamour, status, and victory – in a world where even feelings can be sold. Her marriage became not a union of hearts but a contract signed for profit. And yet, when she was alone, her luxurious jewels seemed heavier than guilt. She lost not only love but also the ability to feel.

Another woman, Lily from «The House of Mirth», saw love differently. She did not seek wealth but emotional closeness, yet society does not forgive sincerity. Lily understood that in a world where everything is measured by money, even words about love can devalue its meaning. Lily did not lose – she simply did not fit the rules of the game.

But love does not always destroy. In «The Reef», I wrote about a woman who gave her happiness to another person like a precious gift. She was not afraid to lose – her strength was in her ability to trust. Love can be not a struggle but an act of sincerity. It is like a light that dispels shadows, or like a wave that covers and purifies.

Yet I felt the tragic nature of love most deeply in «The Age of Innocence». There, love became part of a ritual deprived of freedom. Newland Archer and May Welland were not so much lovers as participants in a social ceremony in which love meant «ownership». He looked at her as an ideal form of purity, created to confirm his position in the world. And still, somewhere deep in his heart, he dreamed of something else – of a feeling that did not need permission.

I never wanted my stories to be only about love. In fact, they are about a person learning to love – despite fear, customs, and society. For me, love is a mirror in which one sees not only another person but oneself. Sometimes it is bright, sometimes distorted, but always true.

Система завдань до навчального тексту для письма (рівень B2)

I. Передписьмовий етап (осмислення змісту та концепту)

1. Understand the main idea. Read the text and briefly (in 4–6 sentences) explain how Edith Wharton understands love. Pay attention to how she connects feelings with social norms and a person's inner choice.

2. Identify key images. Write down words and expressions from the text that symbolically describe love (light, wave, gift, mirror, arrangement, path). Create short sentences with each image, explaining its meaning in your own understanding.

3. Compare the heroines. Choose two characters (Lily and Undine) and describe in 5–6 sentences how they perceive love differently. Use comparative connectors (but, however, instead, at the same time, yet).

4. Express your opinion. Complete the sentences, developing the author's idea:

– In a society where everything is measured by money, love...

– Love can be a challenge because...

– Sometimes we lose love when...

II. Основний письмовий етап

1. Analytical paragraph. Write a paragraph (80–100 words) about how Edith Wharton shows the connection between love and social conditions. Use examples from the text, including references to Undine, Lily, or Newland Archer.

2. Short essay (120–150 words): Topic: «Love in a World of Restrictions: Between the Freedom of Feelings and Social Pressure». Explore this topic using the characters from the text. Structure your essay with an introduction – arguments – conclusion. Pay attention to logical connectors (firstly, on the one hand, on the other hand, therefore).

3. Creative task. Imagine you are a contemporary writer continuing Edith Wharton's idea. Write a short story (100–120 words) about a person trying to preserve love in a world dominated by external success. Use at least two symbols from the text (light, wave, mirror, path).

4. Interpretation of a quote. Choose one of the author's statements and explain it in writing (5–6 sentences):

– «Love is a mirror in which one sees not only another person but oneself».

– «*Words about love can destroy what lives in silence*».

Explain how you understand this metaphor.

III. Післяписьмовий етап

1. **Editing your own text.** *Read your essay or story and check whether it has an introduction, a logical development, and a conclusion. Underline the sentences that express the main idea, and think about whether they can be made more precise.*

2. **Reflective writing task.** *Write a short comment (4–5 sentences): what did you discover about the topic of love after reading Edith Wharton's text? Has your understanding of love changed after this experience?*

3. **Self-assessment.** *Complete the sentences:*

– «*During this task, I learned...*»

– «*The most difficult part for me was...*»

– «*Now I understand that writing about feelings means...*»

Додаток Г.3.

Навчальний текст для формування компетентності письма

Рівень складності C1

Edith Wharton: Love as a Moral Choice

I have always been struck by how easily people speak of love without realizing how fragile and, at the same time, demanding it is. For me, love has never been merely a feeling. It has always been a test – of conscience, truth, and the ability to live without deceit. We are used to seeing it as a promise of happiness, but more often it becomes a path where a person encounters themselves.

I did not write about love as a romantic dream. I was interested in its moral logic. What happens when feelings clash with social duty, when sincerity confronts propriety? In such encounters, I saw not only the dramas of the heart but also the collision of values, the struggle between truth and convention.

In «The Age of Innocence», I portrayed a world where love is allowed to exist only in the shadows. Newland Archer and Ellen Olenska love as if their feelings were a crime. They cannot speak them aloud because every word could destroy the social

order that holds their families together. Yet this prohibition gives their emotions depth. Love that lives under the veil of silence becomes almost sacred. But holy silence can also be a trap, for silence transforms truth into a memory.

Lily Bart from «The House of Mirth» seeks not passion but dignity. She does not want to buy love at the cost of her conscience. Her tragedy lies in her refusal to compromise, in her ability to remain herself, even if it means losing everything. I saw in her a woman who could not adapt to a world where sincerity is considered naïveté. Yet it is precisely her naïveté that makes her human. She did not triumph, but she did not betray herself – and in that lies her true victory.

Undine Spragg from «The Custom of the Country» is her opposite. She sees love as an investment, as a game where the winner is the one who can sell their feelings for the highest price. For her, love is social currency. She changes husbands, cities, ideals, but she does not change herself. I created her to show how society transforms even the most intimate feeling into a commodity. And yet, when the glitter fades, emptiness remains in her soul – the price of a life without truth.

In «The Reef», I depicted another dimension of love – as sacrifice and enlightenment. Anna Leath gives her happiness so as not to destroy another person's life. For her, love is not a right but a gift that must be released. In this, I saw the highest form of spirituality: the ability to love without possession. Love does not always require presence; sometimes it lives in distance, in inner peace, in the understanding that the purest feeling is one that does not seek proof.

My characters are often lonely not because they are unloved, but because they love genuinely. They do not accept false compromises, and therefore the world rejects them. But true love is always somewhat solitary – because it does not merge with the crowd, does not obey the laws of fashion. Its strength lies in inner choice, in moral integrity toward oneself.

I am convinced that love is not the end of a story, but its highest beginning. It reveals not only the heart but also character. A person who knows how to love also knows how to suffer, forgive, and wait. Their soul is tempered by pain, like steel by fire. Love does not always lead to happiness, but it always leads to truth.

In every story I write, love is a mirror in which people see not so much others as themselves. In this mirror, it is not the face but the conscience that is reflected. Sometimes it is bright, sometimes distorted, but it is never deceitful. That is why I do not believe in love that asks no questions. If it does not change us, it is merely a game.

I wrote to show that love is not an escape from reality, but its deepest acceptance. It does not free one from pain, but it gives meaning to suffering. It does not always end in happiness, but it always leads to enlightenment. And perhaps that is why love is not a reward, but a calling.

Система завдань до навчального тексту для письма (рівень C1)

I. Передписьмовий етап

1. **Semantic analysis of the concept.** Read the text and determine which features of the concept LOVE dominate in Edith Wharton's work: ethical, philosophical, social, or aesthetic. Justify your choice by providing examples from the text.

2. **Authorial worldview and value position.** Explain how the author combines personal and moral aspects of love. Can her understanding of love be considered a protest against social norms? Justify your opinion using quotes from the text.

3. **Symbolic system.** Identify metaphorical images of love in the text (mirror, light, shadow, path, sacrifice, silence) and explain their function. How do these images reveal Wharton's philosophy of love?

4. **Comparative interpretation.** Compare the vision of love in two heroines – Lily Bart and Undine Spragg. How does the contrast between them help to understand the author's attitude toward sincerity and falsehood in feelings?

5. **Analytical question for discussion.** Can love in Edith Wharton's literary world be considered a form of moral freedom, even if it leads to loss? Argue your answer in writing.

II. Основний письмовий етап

1. **Analytical essay (200–250 words).** Topic: «Love and Moral Choice in Edith Wharton's Work: Between Honesty and Propriety». Analyze how the text reveals the conflict between inner truth and external duty. Consider examples from the stories of

Lily, Ellen, or Newland. Use quotes to support your arguments, maintaining an academic style of writing.

2. Interpretative commentary (150–180 words). *Choose one image from the text (mirror, silence, light, path) and explain how it reflects Edith Wharton's philosophy of love. Develop this symbol as a cognitive metaphor that shapes the concept of LOVE within the cultural space of the author.*

3. Creative-analytical task. *Imagine that you are writing a preface to a collection of Edith Wharton's works about love. Create a short analytical introduction (150–180 words) in which you explain why the theme of love in her prose is not sentimental, but morally and philosophically oriented. Pay attention to style, composition, and logical structure of the text.*

4. Written argumentative dialogue. *Write a short dialogue (150–170 words) exchanging opinions between two readers: one believes that love in the works is a punishment, the other that it is a path to purification. Use rhetorical questions, arguments, and linguistic means of comparison.*

III. Післяписьмовий етап (рефлексія, самоаналіз, редагування)

1. Editorial analysis. *Reread your main text. Check whether the structural unity is maintained: introduction – arguments – conclusion; whether enough logical connectors are used; and whether the academic style is consistent. Identify two sentences that could be improved and rewrite them in a more precise form.*

2. Metawriting. *Write a short reflective comment (5–6 sentences): how working with Edith Wharton's text helped you comprehend the complexity of the concept of love. Explain what you understood about the moral dimension of this feeling and how it influenced your own perspective on the topic.*

3. Self-assessment of writing activity. *Complete the sentences:*

- «During this task, I learned to formulate...»
- «What interested me the most in the text was...»
- «Now I understand that writing about love means writing about...»
- «In the future, I would like to explore the topic of...»