

Міністерство освіти і науки України  
Національний педагогічний університет імені М. П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

СОРОЧИНСЬКА ІРИНА РУСЛАНІВНА

УДК 81'22-115=111=131.1=161.2:[82-84:37](043.3)

## ДИСЕРТАЦІЯ

ЛОГІКО-СЕМІОТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ  
ПЕДАГОГІЧНИХ АФОРИЗМІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ,  
ІТАЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

035 Філологія  
03 Гуманітарні науки

Подається на здобуття ступеня вищої освіти доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ І. Р. Сорочинська

Науковий керівник: Леміш Наталія Євгенівна, доктор філологічних наук,  
професор

Київ – 2020

## АНОТАЦІЯ

*Сорочинська І. Р.* Логіко-семіотичне моделювання педагогічних афоризмів в англійській, італійській та українській мовах. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня вищої освіти доктора філософії за спеціальністю 035 Філологія. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2020.

### Зміст анотації

У дисертації *розроблено* новий логіко-семіотичний підхід до моделювання педагогічних афоризмів (ПА) у неблизькоспоріднених мовах, тобто побудови логіко-семіотичних моделей (ЛСМ) ПА в англійській, італійській та українській мовах. *Визначено* спільні та відмінні ЛСМ у трьох досліджуваних мовах.

*Уточнено* тлумачення *афоризму* на тлі суміжних термінів (*афористичний вислів, максима, сентенція, апофегма, гнома, крилаті слова, фраза, висловлювання, паремія, гуморизм, каламбур, парадокс, прислів'я, приказка*).

*Запропоновано* визначення поняття '*педагогічного афоризму*' як лаконічно висловленої, завершеної індивідуально авторської думки (незалежно від первинності / вторинності авторства), дотичної до проблем педагогіки як науки та освітнього процесу загалом, якому притаманна особлива структура, завдяки чому він відтворюється у мовленнєвій діяльності носіїв різних мов і спонукає до роздумів і формування власних суджень.

*Установлено*, що структуру ПА доцільно моделювати на основі фреймів з урахуванням членування педагогічного простору (концептосфери) на ключові концепти (ПЕДАГОГІКА, УЧИТЕЛЬ, УЧЕНЬ).

За результатами етимологічного аналізу базових номінацій концепту ПЕДАГОГІКА (англ.) *pedagogy* / (італ.) *pedagogia* / (укр.) *педагогіка* встановлено факт їхнього запозичення з грецької мови, що у свідомості носіїв

усіх трьох мов демонструє спільне архетипне уявлення про педагогіку як про процес виховання/ навчання, що здійснює певна особа. Дефініційний аналіз зазначених номінацій виявляє 29 ЛСВ (із ланцюжковими зв'язками між ними), з яких прототипними для англійської мови є 5 ЛСВ, для італійської – 2, для української – 2. На основі зіставлення прототипних ЛСВ виокремлено один спільний тип, притаманний усім трьом мовам – *наука про навчання*.

Послідовно *реалізовано* методологічні етапи виокремлення ключового концепту УЧИТЕЛЬ (М) у педагогічному просторі для подальшого логіко-семіотичного моделювання фрагментів ПА, що його об'єктивують.

*Встановлено*, що процес навчання є неможливим без головного суб'єкта (який здійснює виховний та навчальний вплив) – *учителя*, що логічно впливає з розгляду ЛСВ для поняття 'педагогіка' і компонентного аналізу таких лексичних одиниць, як: (англ.) *teaching* / (італ.) *l'educazione, la formazione, l'insegnamento* / (укр.) *навчання, виховання, освіта*.

*Виявлено наявність* у ПА вербалізаторів імені концепту УЧИТЕЛЬ в англійській, італійській та українській мовах: (англ.) *teacher, professor, educator, schoolmaster*; (італ.) *il maestro, il pedagogo, l'educatore, l'isegnante, il professore, il docente, lo studioso*; (укр.) *учитель/учителька, педагог, вихователь, викладач, освітній працівник*, які слугують наповненням слотів ЛСМ ПА. Відповідно до інтерпретації результатів етимологічного аналізу базових лексем (*teacher / maestro / учитель*) *встановлено розбіжність* архетипних уявлень про вчителя у давніх англійців, італійців та українців, проте дані дефініційного аналізу вищенаведених лексичних одиниць на основі сучасних довідкових джерел свідчать про аналогічність розуміння ролі вчителя носіями трьох неблизькоспоріднених мов, а саме як *особи (авторитетної / кваліфікованої), яка здійснює викладацьку / навчальну діяльність у межах певного навчального закладу (насамперед, школи), оскільки має значні заслуги або ж звання (у науці / освітній сфері / мистецтві)*.

*Ідентифіковано 5 базових ЛСМ ПА* в англійській, італійській, українській мовах: таксономічну, предметну, компаративну, посесивну,

акціональну. Ці п'ять ЛСМ *репрезентовано* варіантами (афірмативним, заперечним, зворотним афірмативним, зворотним заперечним) і/або схемами (кваліфікативною, локативною, контактної дії, циклічної дії, безконтактної дії, розширеної контактної дії (стимулу), розширеної контактної дії (сирконстант), зворотної контактної дії, заперечної безконтактної дії, зворотної заперечної контактної дії (із загальною кількістю – 27 схем для предметної та акціональної ЛСМ: (англ.) 9, (італ.) 10, (укр.) 8). Загальна кількість моделей складає 51 одиницю: (англ.) 18, (італ.) 19, (укр.) 14. Об'єкти в межах утворених ЛСМ пов'язані між собою за допомогою низки логічних операторів:  $\exists$ ;  $\forall$ ;  $(-)\exists$ ;  $(-)\forall$ ;  $\approx\exists$ ;  $\approx\forall$ ;  $\exists_{\chi}$ ;  $\forall_{\chi}$ ;  $(-)\exists_{\chi}$ ;  $(-)\forall_{\chi}$ ;  $\subseteq$ ;  $(-)\subseteq$ ;  $\rightarrow$ ;  $(-)\rightarrow$ ;  $\leftarrow$ ;  $(-)\leftarrow$ .

*Побудовано* генералізовану **таксономічну ЛСМ** [М (агенс)  $(-)\exists$  /  $\forall$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)  $(-)\exists$  /  $\forall$  М (роль)] на основі 154 ПА, яку репрезентовано 4 варіантами: афірмативним (англ. / італ. / укр.) [М  $\exists$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)] / (укр.) [М  $\forall$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)], заперечним (англ. / італ. / укр.) [М  $-)\exists$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)], зворотним афірмативним (англ. / італ. / укр.) [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)  $\exists$  М (роль)] / (англ. / італ.) [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)  $\forall$  М (роль)] та зворотним заперечним (англ. / італ.) [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)  $-)\exists$  М (роль)]. Встановлені варіанти відтворюють здатність позиції учителя (як одного із суб'єктів афористичних одиниць) переміщуватися в межах конструкту, а отже, займати різні позиції: ініціальну агенса / фінальну ролі, або навпаки.

*Представлено* генералізовану **компаративну ЛСМ** [М (референт)  $\approx\exists$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (корелят)] / [ХТОСЬ (референт)  $\approx\forall$  М (корелят)] на основі 27 ПА, яку репрезентовано 2 варіантами: афірмативним (англ. / укр.) [М (референт)  $\approx\exists$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (корелят)]; зворотним (італ.) [ХТОСЬ (референт)  $\approx\forall$  М (корелят)]. Визначені варіанти реалізуються завдяки метафоричному перенесенню на основі порівняння учителя з цілою низкою інших об'єктів / суб'єктів, що не завжди є дотичними до сфери освіти.

*Запропоновано* генералізовану **посесивну ЛСМ** [М (власник)  $(-)\subseteq$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)] / [ХТОСЬ (власник)  $\subseteq$  М (власність)] на основі 60 ПА, яку репрезентовано 3 варіантами: афірмативним (англ. / італ. / укр.) [М (власник)  $\subseteq$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)]; заперечним (англ. / італ.) [М (власник)  $-\subseteq$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)]; зворотним (англ. / італ.) [ХТОСЬ (власник)  $\subseteq$  М (власність)]. У варіантах посесивної моделі відображено відносини ‘умовної’ власності через низку об’єктів / суб’єктів, де учитель (М) у структурі ПА може бути наділений як однією, так і іншою функцією (власник – власність).

*Сконструйовано* генералізовану **предметну ЛСМ** [М  $\exists$  /  $\forall$  ТАКИЙ (якість)] / [М  $\exists_x$  /  $(-)\exists_x$  ТАМ (місце)] на основі 72 ПА, яку репрезентовано двома варіантами (афірмативним та заперечним) та трьома різновидами схем: афірмативним варіантом кваліфікативної схеми [М  $\exists$  ТАКИЙ (якість)] / [М  $\forall$  ТАКИЙ (якість)] (6 схем в англ. / італ. / укр.); афірмативним варіантом локативної схеми [М  $\exists_x$  ТАМ (місце)] (3 схеми в англ. / італ. / укр.); заперечним варіантом локативної схеми [М  $-\exists_x$  ТАМ (місце)] (1 схема в італ.). Учителя в межах цієї ЛСМ наділено якісними та буттєво-локативними ознаками.

*Побудовано* генералізовану **акціональну ЛСМ** [М (агенс)  $\rightarrow$  /  $(-)\rightarrow$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) + Prop/Instr ЩОСЬ (ціль/інструмент)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (агенс)  $\leftarrow$  /  $(-)\leftarrow$  М (пацієнс)] на основі 88 ПА, що реалізується у 4 варіантах і схемах (із загальною кількістю – 17: (англ.) – 6 / (італ.) – 6 / (укр.) – 5) за різновидом дії: афірмативні варіанти схеми контактної дії (англ. / італ. / укр.) [М (агенс)  $\rightarrow$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс)]; безконтактної дії (англ. / італ.) [М (агенс)  $\rightarrow$  ]; циклічної дії (англ. / укр.) [М (агенс)  $\rightarrow$  М (пацієнс)]; розширеної контактної дії (стимул) (англ. / італ. / укр.) [М (агенс)  $\rightarrow$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) + Prop ЩОСЬ (ціль)]; розширеної контактної дії (сирконстант) (англ. / укр.) [М (агенс)  $\rightarrow$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) + Instr ЩОСЬ (інструмент)]; заперечний варіант схеми безконтактної дії (італ.) [М (агенс)  $(-)\rightarrow$  ]; зворотний варіант схеми контактної дії (англ. / італ. / укр.)

[ХТОСЬ/ЩОСЬ (агенс) ← М (пацієнс)]; зворотний варіант схеми заперечної контактної дії (італ.) [ХТОСЬ (агенс) (-)←М (пацієнс)].

*Визначено* тенденцію до позначення зв'язків між агенсом та пацієнсом (учителем та іншими об'єктами / суб'єктами у ЛСМ) за допомогою 14 предикативних дієслівних одиниць (5 в англ. / 5 в італ. / 4 в укр.): (англ.) *to be* (85) / (італ.) *essere* (49) / (укр.) *бути* (50) (наповнення слотів [(-)∃ / ∇] таксономічної ЛСМ, слотів [≈∃ / ≈∇] компаративної ЛСМ, слотів [∃ / ∇] / [∃<sub>χ</sub> / -∃<sub>χ</sub>] предметної ЛСМ); (англ.) *to have* (13) / (італ.) *avere* (12) / (укр.) *мати* (9) (наповнення слотів [(-)⊆] посесивної ЛСМ); (англ.) *to tell* (5) / *to make* (4) / *to work* (4), (італ.) *amare* (5) / *esistere* (4) / *insegnare* (4), (укр.) *виховувати* (8) / *любити* (4) (наповнення слотів [→ / (-)→] / [← / (-)←] акціональної ЛСМ).

Зіставлення варіантів акціональної ЛСМ в англійській, італійській та українській мові *виявило* прототипні схеми для окремих мов:

– *в англійській мові*: схема безконтактної дії [М (агенс) → ] (6 ПА), схема розширеної контактної дії (сирконстант) [М (агенс) → ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) + Instr ЩОСЬ (інструмент)] (6 ПА); схема розширеної контактної дії (стимул) [М (агенс) → ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) + Prop ЩОСЬ (ціль)] (6 ПА);

– *в італійській мові*: схема контактної дії [М (агенс) → ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс)] (9 ПА); схема зворотної афірмативної контактної дії [ХТОСЬ (агенс) ← М (пацієнс)] (9 ПА);

– *в українській мові*: схема розширеної контактної дії (стимул) [М (агенс) → ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) + Prop ЩОСЬ (ціль)] (8 ПА).

Із загальної кількості варіантів 51 ЛСМ в англійській, італійській та українській мові:

– *характерними для італійської мови є чотири моделі*: зворотний варіант компаративної ЛСМ [ХТОСЬ (референт) ≈∇ М (корелят)]; заперечний варіант локативної схеми предметної ЛСМ [М -∃<sub>χ</sub> ТАМ (місце)]; схема заперечної безконтактної дії акціональної ЛСМ [М (агенс) (-)→ ]; схема зворотної заперечної контактної дії акціональної ЛСМ [ХТОСЬ (агенс) (-)← М (пацієнс)];

– характерними для української мови є одна модель: афірмативний варіант таксономічної ЛСМ [М  $\forall$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)];

– лакунарними в італійській мові є три моделі: афірмативний варіант компаративної ЛСМ [М (референт)  $\approx$   $\exists$  ХТОСЬ/ЩОСЬ]; схема циклічної дії акціональної ЛСМ [М (агенс)  $\rightarrow$  М (пацієнс)]; схема розширеної контактної дії (сирконстант) акціональної ЛСМ [М (агенс)  $\rightarrow$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) + Instr ЩОСЬ (інструмент)];

– лакунарними в українській мові є п'ять моделей: зворотний афірмативний варіант таксономічної ЛСМ [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)  $\forall$  М (роль)]; зворотний заперечний варіант таксономічної ЛСМ [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)  $\neg \exists$  М (роль)]; заперечний варіант посесивної ЛСМ [М (власник)  $\neg \subseteq$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)]; зворотний варіант посесивної ЛСМ [ХТОСЬ (власник)  $\subseteq$  М (власність)]; схема безконтактної дії акціональної ЛСМ [М (агенс)  $\rightarrow$  ].

Задля систематизації лексичного наповнення слотів ([М] / [М (роль)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)]) таксономічної ЛСМ та слотів [ХТОСЬ/ЩОСЬ (корелят)] / [ХТОСЬ (референт)] / [М (референт)] / [М (корелят)] компаративної ЛСМ ПА об'єктивації концепту *УЧИТЕЛЬ* запропоновано власну класифікацію *Рольової структури особистості Учителя* (РСОУ), у межах якої виокремлені лексичні одиниці розподілено на 11 груп, спираючись на метод опозицій (тотожність / протилежність ознак). Встановлено, що у наповненні слотів таксономічної ЛСМ спільною для трьох мов є одна група РСОУ – *педагогічний діяч*, що відмічена вживанням лексем на позначення професії учителя (по 50% у кожній мові). Характерними для англійської мови є дві групи РСОУ: *метафоричний образ* (14,7%), *займенники різних класів* (12,9%); для італійської мови – дві групи: *персона / займенники різних класів* (по 10,3%); для української мови – дві групи: *метафоричний образ* (10,5%), *родина* (7,1%). Специфічним для українських ПА є *образ вогню/світла* у групі *метафоричний образ*, що в англійських і італійських ПА є лакунарним.

Задля систематизації лексичного наповнення слотів [ХТОСЬ/ЩОСЬ (корелят)] / [ХТОСЬ (референт)] компаративної ЛСМ виявлені лексеми класифіковано на два типи: людина (учитель) як об'єкт / суб'єкт живої природи; людина (учитель) як об'єкт неживої природи, залежно від природи самого об'єкта / суб'єкта порівняння / зіставлення.

Лексичне наповнення слотів [М (власність)] та [ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)] посесивної ЛСМ систематизовано відповідно до характеристики об'єктів / суб'єктів 'умовної' власності на три групи: *живі об'єкти власності, об'єкти матеріальної власності, об'єкти інтелектуальної власності*. Встановлено домінування у всіх трьох мовах дослідження групи об'єктів інтелектуальної власності (56% (англ.) / 62% (італ.) / 61% (укр.)). Специфічним для італійської мови є відсутність лексем на позначення об'єктів матеріальної власності.

У межах предметної ЛСМ (кваліфікативної схеми) запропоновано класифікацію учителя відносно його особистісних / професійних рис, що впливають на навчальний процес: *учень – особистість учителя, професія – навчальний заклад*.

Для всіх ЛСМ ПА характерним є заповнення слотів, позначених логічними операторами ( $[(-)\exists / \forall] / [\exists / \forall] / [\exists_x / (-)\exists_x] / [\approx\exists / \approx\forall] / [(-)\subseteq] / [ \rightarrow / (-)\rightarrow ] / [ \leftarrow / (-)\leftarrow ]$ ), дієслівною лексикою певних семантичних класів. Розроблена класифікація включає 15 різних семантичних класів дієслів (СКД). Визначено 3 СКД з максимальною частотою вживання: *СКД буття / існування* (англ. – 54,5% / італ. – 47,4% / укр. – 45,9 %); *СКД соціальних відносин та впливів* (англ. – 8,3% / італ. – 15,3% / укр. – 13,5%); *СКД володіння* (англ. – 8,3% / італ. – 10,2% / укр. – 8,1%). Найчастотніші для англійської мови: *to tell* (5) (СКД мовленнєвої діяльності) та *to make* (4) / *to work* (4) (СКД якісного стану (процесу)) слоти  $[ \rightarrow / (-)\rightarrow ] / [ \leftarrow ]$  акціональної ЛСМ; для італійської мови: *amare* (5) (СКД емоційно-психічного стану) та *insegnare* (4) (СКД соціальних відносин та впливів) слоти  $[ \rightarrow ] / [ \leftarrow ]$  акціональної ЛСМ; *esistere* (4) (СКД буття / існування) слоти  $[(-)\exists]$  таксономічної ЛСМ; для української мови:



*виховувати* (8) (СКД соціальних відносин та впливів) слоти [ $\rightarrow$  /  $(-)\rightarrow$ ] / [ $(-)\leftarrow$ ] та *любити* (4) (СКД емоційно-психічного стану) слоти [ $\rightarrow$  /  $(-)\rightarrow$ ] акціональної ЛСМ.

У результаті зроблено висновок, що для англійців, італійців та українців спільним є розуміння ключового статусу постаті учителя у навчальному та виховному процесі сучасності, але кожна лінгвокультура (у вигляді ПА у нашому дослідженні) демонструє розмаїття його відображення не тільки за допомогою лінгвальних засобів, а й на глибинному мисленнєво-мовленнєвому рівні, представленим у межах цієї роботи ЛСМ. Такі висновки ґрунтуються на аналізі 5 генералізованих для трьох мов ЛСМ, де основним суб'єктом визначено учителя (М), що зазнає впливу та здійснює його сам на множині суб'єктів / об'єктів – складових або дотичних до педагогічного процесу. Характерним для української культури є приділення більшої уваги різноманіттю рольових проявів постаті учителя окрім його професійних звань, на відміну від англійської та італійської культур.

*Перспективу* подальшого дослідження вбачаємо в побудові логіко-семіотичних моделей ПА об'єктивації концепту УЧЕНЬ в англійській, італійській, українській мовах, що уможливить аналіз ПА з позиції ще одного суб'єкта педагогічного процесу – учня, на якого поширюється педагогічний вплив.

*Ключові слова:* логіко-семіотичне моделювання, педагогічний афоризм, концепт ПЕДАГОГІКА, концепт УЧИТЕЛЬ, логіко-семіотична модель (ЛСМ), логічний оператор, таксономічна ЛСМ, компаративна ЛСМ, предметна ЛСМ, посесивна ЛСМ, акціональна ЛСМ.

## ABSTRACT

*Sorochynska I. R.* Logical and Semiotic Modelling of Pedagogical Aphorisms in English, Italian, and Ukrainian. – Qualifying Academic Paper. Manuscript.

Thesis for the degree of the higher education of Doctor of Philosophy, Specialty 035 Philology. – National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2020.

### Abstract content

The thesis offers a new logical and semiotic approach to modelling of pedagogical aphorisms (PAs) in far-related languages, i.e. to building logical and semiotic models (LSMs) of PAs in English, Italian, and Ukrainian. Common and specific LSM were identified in the three studied languages.

The notion *aphorism* is differentiated from such related terms as *aphoristic expression, maxim, sentence, apothegm, gnome, winged words, phrase, utterance, paremia, humor, pun, paradox, proverb, and saying*.

In the thesis *pedagogical aphorism* is defined as a concisely expressed and completed individual author's thought (irrespective of the primary / secondary authorship), concerning the problems of pedagogy as of both a science and an educational process, that has a special structure. The latter makes it possible to be reproduced in speech of different languages speakers, as well as induces reflection and building own judgments.

The results of the thesis prove that the structure of PAs should be modelled based on framing, taking into account the division of pedagogical space (conceptual sphere) into such key concepts as PEDAGOGY, TEACHER, and STUDENT / PUPIL.

Interpretation of the results of etymological analysis of the basic nominations of concept PEDAGOGY ((Eng.) *pedagogy* / (It.) *pedagogia* / (Ukr.) *nedazozika*) confirms the fact of their borrowing from Greek, which in its turn demonstrates the common archetypical image of pedagogy as a process of education / teaching carried

out by a certain person in the consciousness of all three languages speakers. The defintial analysis of the abovementioned nominations reveals 29 lexical and semantic variants (with chain links between them), 5 of which are prototypical English, 2 – for Italian, the other 2 – for Ukrainian. Contrasting of prototypical lexical and semantic variants gives one common type to all three languages which is *the science of teaching*.

Further logical and semiotic modelling of PAs fragments that objectify the pedagogical space determined following logically developed methodological stages of singling out the key concept TEACHER (M).

Logically following the consideration of lexical and semantic variants for the notion ‘pedagogy’ and the results of componential analysis of such lexical units as (Eng.) *teaching* / (It.) *l’educazione, la formazione, l’insegnamento* / (Ukr.) *навчання, виховання, освіта*, it was found out that the educational process is impossible without its main subject (which makes both an educational and teaching influence) – *the teacher*.

The analysed PAs contain different verbalisers of the name of the concept TEACHER in English, Italian, and Ukrainian, namely: (Eng.) *teacher, professor, educator, schoolmaster*; (It.) *il maestro, il pedagogo, l’educatore, l’isegnante, il professore, il docente, lo studioso*; (Ukr.) *учитель/учителька, педагог, вихователь, викладач, освітній працівник*, which can fill the LSMs slots of such PAs. Interpretation of etymological analysis results for basic lexemes (*teacher / maestro / учитель*) reveals the difference of archetypical images about the teacher in the consciousness of the ancient English, Italians, and Ukrainians. However, the results of the defintial analysis of the abovementioned lexical units based on the contemporary reference sources fix similarity in understanding the teacher’s role by the speakers of all three far-related languages – *as of a person (competent / qualified) who carries out the teaching / educational activity at a certain educational institution (first and foremost at school) so far as he / she has significant merits or titles (in science / educational sphere / art)*.

In the thesis there were identified 5 basic LSMs of PAs in English, Italian, and Ukrainian: taxonomic, notional, comparative, possessive, and actional ones. These five LSMs are represented by various variants (affirmative, negative, reverse affirmative, and reverse negative) and/or schemes (qualitative, locative, of contact action, of cyclic action, of contact-free action, of extended contact action (stimulus), of extended contact action (circonstant), of reverse action, of negative contact-free action, of reverse negative contact action (with a total of 27 schemes for notional and actional LSMs: (Eng.) 9, (It.) 10, (Ukr.) 8). The total number of models makes 51 units: (Eng.) 18, (It.) 19, (Ukr.) 14. Objects within the built LSMs are linked with a help of various logical operators:  $\exists$ ;  $\forall$ ;  $(-)\exists$ ;  $(-)\forall$ ;  $\approx\exists$ ;  $\approx\forall$ ;  $\exists_{\chi}$ ;  $\forall_{\chi}$ ;  $(-)\exists_{\chi}$ ;  $(-)\forall_{\chi}$ ;  $\subseteq$ ;  $(-)\subseteq$ ;  $\rightarrow$ ;  $(-)\rightarrow$ ;  $\leftarrow$ ;  $(-)\leftarrow$ .

The generalized **taxonomic LSM** [M (agent)  $(-)\exists$  /  $\forall$  SOMEONE/SOMETHING (role)] / [SOMEONE/SOMETHING (individual/object)  $(-)\exists$  /  $\forall$  M (role)] was built based on 154 PAs. It is represented by 4 variants: affirmative (Eng. / It. / Ukr.) [M  $\exists$  SOMEONE/SOMETHING (role)] / (Ukr.) [M  $\forall$  SOMEONE/SOMETHING (role)], negative (Eng. / It. / Ukr.) [M  $\neg\exists$  SOMEONE/SOMETHING (role)], reverse affirmative (Eng. / It. / Ukr.) [SOMEONE/SOMETHING (individual/object)  $\exists$  M (role)] / (Eng. / It.) [SOMEONE/SOMETHING (individual/object)  $\forall$  M (role)], and reverse negative (Eng. / It.) [SOMEONE/SOMETHING (individual/object)  $\neg\exists$  M (role)]. These variants reflect the possibility of the teacher's position (as one of the subjects of aphorism) to be changed within the model, and therefore to occupy different positions: the initial of an agent / the final of a role, or vice versa.

The generalized **comparative LSM** [M (referent)  $\approx\exists$  SOMEONE/SOMETHING (correlate)] / [SOMEONE (referent)  $\approx\forall$  M (correlate)] was built based on 27 PAs. It is represented by 2 variants: affirmative (Eng. / Ukr.) [M (referent)  $\approx\exists$  SOMEONE/SOMETHING (correlate)] and reverse (It.) [SOMEONE (referent)  $\approx\forall$  M (correlate)]. The identified variants are realized through the metaphorical transfer by means of the teacher's comparison with a number of other objects / subjects not always relevant to the field of education.

The generalized **possessive LSM** [M (owner) (-)⊆ SOMEONE/SOMETHING (property)] / [SOMEONE (owner) ⊆ M (property)] was built based on 60 PAs. It is represented by 3 variants: affirmative (Eng. / It. / Ukr.) [M (owner) ⊆ SOMEONE/SOMETHING (property)]; negative (Eng. / It.) [M (owner) -⊆ SOMEONE/SOMETHING (property)]; reverse (Eng. / It.) [SOMEONE (owner) ⊆ M (property)]. The variants of the possessive model reflect the relationship of ‘conventional’ ownership through a number of objects / subjects, where the teacher (M) in PAs structure can be endowed with one or another function (owner – property).

The generalized **notional LSM** [M ∃ / ∀ SUCH (quality)] / [M ∃<sub>x</sub> / (-)∃<sub>x</sub> THERE (place)] was built based on 72 PAs. It is represented by 2 variants (affirmative and negative) and 3 kinds of schemes: affirmative variant of the qualitative scheme [M ∃ SUCH (quality)] / [M ∀ SUCH (quality)] (6 schemes in Eng. / It. / Ukr.); affirmative variant of the locative scheme [M ∃<sub>x</sub> THERE (place)] (3 schemes in Eng. / It. / Ukr.); negative variant of the locative scheme [M - ∃<sub>x</sub> THERE (place)] (1 scheme in It.). The teacher within the notional LSM is characterised with qualitative and existential-locative features.

The generalized **actional LSM** [M (agent) → / (-)→ SOMEONE/SOMETHING (patient) + Prop/Instr SOMETHING (goal/tool)] / [SOMEONE/SOMETHING (agent) ← / (-)← M (patient)] was built based on 88 PAs. It is realized by 4 variants and schemes (with a total number of 17: (Eng.) – 6 / (It.) – 6 / (Ukr.) – 5) by the type of action: affirmative variants of the contact action scheme (Eng. / It. / Ukr.) [M (agent) → SOMEONE/SOMETHING (patient)]; contact-free action (Eng. / It.) [M (agent) → ]; cyclic action (Eng. / Ukr.) [M (agent) → M (patient)]; extended contact action (stimulus) (Eng. / It. / Ukr.) [M (agent) → SOMEONE/SOMETHING (patient) + Prop SOMETHING (goal)]; extended contact action (circonstant) [Eng. / Ukr.) [M (agent) → SOMEONE/SOMETHING (patient) + Instr SOMETHING (instrument)]; negative variant of the contact-free action scheme (It.) [M (agent) (-)→ ]; reverse variant of the contact action scheme (Eng. / It. / Ukr.) [SOMEONE/SOMETHING (agent) ← M (patient)]; reverse

variant of the negative contact action scheme (It.) [SOMEONE (agent) (-)← M (patient)].

The agent and the patient (the teacher and the other objects / subjects within LSM) are normally connected with the following 14 predicative verb units (5 in Eng. / 5 in It. / 4 in Ukr.): (Eng.) *to be* (85) / (It.) *essere* (49) / (Ukr.) *бути* (50) for the taxonomic LSM slots  $[(-)\exists / \forall]$ , the comparative LSM slots  $[\approx\exists / \approx\forall]$ , the notional LSM slots  $[\exists / \forall] / [\exists_x / -\exists_x]$ ; (Eng.) *to have* (13) / (It.) *avere* (12) / (Ukr.) *мати* (9) for the possessive LSM slots  $[(-)\subseteq]$ ; (Eng.) *to tell* (5) / *to make* (4) / *to work* (4), (It.) *amare* (5) / *esistere* (4) / *insegnare* (4), (Ukr.) *виховувати* (8) / *любити* (4) for the actional LSM slots  $[\rightarrow / (-)\rightarrow] / [\leftarrow / (-)\leftarrow]$ .

The contrasting of the actional LSM variants in English, Italian, and Ukrainian revealed prototypical schemes for each language:

– *in English*: the contact-free action scheme [M (agent)  $\rightarrow$ ] (6 PAs), the extended contact action (circonstant) scheme [M (agent)  $\rightarrow$  SOMEONE/SOMETHING (patient) + Instr SOMETHING (tool)] (6 PAs); the extended contact action (stimulus) scheme [M (agent)  $\rightarrow$  SOMEONE/SOMETHING (patient) + Prop SOMETHING (goal)] (6 PAs);

– *in Italian*: the contact action scheme [M (agent)  $\rightarrow$  SOMEONE/SOMETHING (patient)] (9 PAs); the reverse affirmative contact action scheme [SOMEONE (agent)  $\leftarrow$  M (patient)] (9 PAs);

– *in Ukrainian*: the extended contact action (stimulus) scheme [M (agent)  $\rightarrow$  SOMEONE/SOMETHING (patient) + Prop SOMETHING (goal)] (8 PAs).

With a total number of 51 LSM variants in English, Italian and Ukrainian:

– *four models are typical of Italian*: the reverse variant of the comparative LSM [SOMEONE (referent)  $\approx\forall$  M (correlate)]; the negative variant of the locative scheme of the notional LSM [M  $-\exists_x$  THERE (place)]; the negative contact-free action scheme of the actional LSM [M (agent)  $(-)\rightarrow$ ]; the reverse negative contact action scheme of the actional LSM [SOMEONE (agent)  $(-)\leftarrow$  M (patient)];

– *one model is typical of Ukrainian*: the affirmative variant of the taxonomic LSM [M  $\forall$  SOMEONE/SOMETHING (role)];

– three models are absent in Italian: the affirmative variant of the comparative LSM [M (referent)  $\approx \exists$  SOMEONE/SOMETHING]; the cyclic action scheme of the actional LSM [M (agent)  $\rightarrow$  M (patient)]; the extended contact action (circonstant) of the actional LSM [M (agent)  $\rightarrow$  SOMEONE/SOMETHING (patient) + Instr SOMETHING (tool)];

– five models are absent in Ukrainian: the reverse affirmative variant of the taxonomic LSM [SOMEONE/SOMETHING (individual/object)  $\forall$  M (role)]; the reverse negative variant of the taxonomic LSM [SOMEONE/SOMETHING (individual/object)  $-\exists$  M (role)]; the negative variant of the possessive LSM [M (owner)  $-\subseteq$  SOMEONE/SOMETHING (property)]; the reverse variant of the possessive LSM [SOMEONE (owner)  $\subseteq$  M (property)]; the contact-free action scheme of the actional LSM [M (agent)  $\rightarrow$ ].

In order to systematize the lexical content of the taxonomic LSM slots [[M] / [M (role)] / [SOMEONE/SOMETHING (role)] / [SOMEONE/SOMETHING (individual/object)]] and the comparative LSM slots [SOMEONE/SOMETHING (correlate)] / [SOMEONE (referent)] / [M (referent)] / [M (correlate)] of PA objectification of the concept TEACHER, we proposed our own classification of the *Role Structure of the Teacher's Personality* (RSTP), within which the selected lexical units were divided into 11 groups, based on the method of oppositions (similar / opposed features). As a result, it was established that in all three languages one common group of RSTP – *a pedagogical figure* could fill the taxonomic LSM slots. It was revealed through the use of lexemes denoting the teacher's profession (50% in each language). There are two typical groups of RSTP in English: *metaphorical image* (14,7%), *pronouns of different classes* (12,9%); two in Italian: *person / pronouns of different classes* (10,3% each); two in Ukrainian: *metaphorical image* (10,5%), *family* (7,1%). Ukrainian PAs are also characterized by *the image of fire / light* in the group of *metaphorical image*, which in the English and Italian PAs is lacunar.

In order to systematize the lexical content of the comparative LSM slots [SOMEONE/SOMETHING (correlate)] / [SOMEONE (referent)] the identified

lexemes were classified into two types: a human being (teacher) *as an object / subject of animate nature*; a human being (teacher) *as an object of inanimate nature*, depending on the nature of the object / subject of comparison / contrasting.

The lexical content of the possessive LSM slots [SOMEONE/SOMETHING (property)] and [M (property)] was classified according to the characteristics of objects / subjects of property into three groups: *animate objects of property*, *objects of material property*, *objects of intellectual property*. In all three languages there was established the prevalence of the *objects of intellectual property* group (56% (Eng.) / 62% (It.) / 61% (Ukr.)). Specific of Italian is the absence of lexemes to denote the *objects of material property*.

Within the notional LSM (the qualitative scheme) there was offered classification covering the correlation between the teacher's personal / professional features that affect the educational process: *a student – a teacher's personality*, *a profession – an educational institution*.

All the LSMs of PAs contain slots marked with logical operators ( $[(-)\exists / \forall]$  /  $[\exists / \forall]$  /  $[\exists_x / (-)\exists_x]$  /  $[\approx\exists / \approx\forall]$  /  $[(-)\subseteq]$  /  $[\rightarrow / (-)\rightarrow]$  /  $[\leftarrow / (-)\leftarrow]$ ), to denote verbal vocabulary of certain semantic classes. The developed classification includes 15 semantic classes of verbs (SVC). 3 SVCs show the maximum frequency of use: *SVC of being / existence* (Eng. – 54,5% / It. – 47,4% / Ukr. – 45,9%); *SVC of social relations and influences* (Eng. – 8,3% / It. – 15,3% / Ukr. – 13,5%); *SVC of ownership* (Eng. – 8,3% / It. – 10,2% / Ukr. – 8,1%). In English the most frequent verbs are: *to tell* (5) (SVC of speech activity) and *to make* (4) / *to work* (4) (SVC of qualitative condition (process)) of the actional LSM slots  $[\rightarrow / (-)\rightarrow]$  /  $[\leftarrow]$ ; in Italian: *amare* (5) (SVC of emotional and mental state) and *insegnare* (4) (SVC of social relations and influences) of the actional LSM slots  $[\rightarrow]$  /  $[\leftarrow]$ ; *esistere* (4) (SVC of being / existence) of the taxonomic LSM slots  $[(-)\exists]$ ; in Ukrainian: *виховувати* (8) (SVC of social relations and influences) of the actional LSM slots  $[\rightarrow / (-)\rightarrow]$  /  $[(-)\leftarrow]$ ; *любити* (4) (SVC of emotional and mental state) of the actional LSM's slots  $[\rightarrow / (-)\rightarrow]$ .



As a result, it is concluded that the British, Italians, and Ukrainians have a common understanding of the key status of the teacher in the contemporary educational process, but each linguistic culture (in PAs in our research) demonstrates the diversity of its reflection, not only with the help of linguistic means, but also at the deep mental and speech level, represented in this thesis by LSMs. Such conclusions are based on the analysis of 5 generalized LSMs for all the three languages, where the teacher (M) is identified as a major subject, who is affected and who affects a set of subjects / objects being the components or related to the pedagogical process. The peculiarity of Ukrainian culture lies in paying more attention to the variety of the teacher's role manifestations apart from his / her professional titles, which contrasts to English and Italian cultures.

The *prospects* of further research may cover the building of logical and semiotic models of PAs objectification of the concept STUDENT / PUPIL in English, Italian, Ukrainian, which will enable the analysis of PAs from the standpoint of one more subject of the pedagogical process – the student / pupil.

*Keywords:* logical and semiotic modelling, pedagogical aphorism, concept PEDAGOGY, concept TEACHER, logical and semiotic model (LSM), logical operator, taxonomic LSM, comparative LSM, notional LSM, possessive LSM, actional LSM.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### *Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації*

1. Сорочинська І. Р. Інтерпретація поняття афоризму у колі суміжних понять. *Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики: науковий журнал*. Чернівці: Видавничий дім “РОДОВІД”, 2017. № 2(15). С. 181–185.
2. Сорочинська І. Р. Семантична типологія афоризмів у сучасній лінгвістиці. *Кременецькі компаративні студії: науковий часопис*. Кременець. Вип. VIII. 2018. С. 382–390.
3. Сорочинська І. Р. Лексико-семантичні варіанти для лексеми *ПЕДАГОГІКА* в українській, англійській та італійській мовах. *Закарпатські філологічні студії*. 2019. № 11. Т. 2. С. 70–79.
4. Сорочинська І. Р. Структура та наповнення фреймової моделі концепту TEACHER в англійській мові. *Scientific developments of European countries in the area of philological researches. Наукові досягнення країн Європи в галузі філологічних досліджень*. Т. 2. Латвія. Рига: Izdevniecība “Baltija Publishing”, 2020. С. 505–524.

### *Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації*

1. Сорочинська І. Р. Афоризм і суміжні поняття. *Філософія мови та нові тенденції в перекладознавстві й лінгвістиці: збірник доповідей I Міжнародної науково-практичної конференції / Київ: Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 6-7.04.2017. С. 200–205.*
2. Сорочинська І. Р. Категорія загальночасовості в педагогічних афоризмах. *Філософія мови та нові тенденції в перекладознавстві й лінгвістиці: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної*

конференції / Київ: Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 28-29.03.2019. С. 328–332.

3. Сорочинська І. Р. Фреймова модель концепту УЧИТЕЛЬ на матеріалі українських педагогічних афоризмів. *Issues of modern philology in the context of the interaction of languages and cultures. Питання сучасної філології в контексті взаємодії мов і культур*: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції / Італія, Венеція, Ca' Foscari University of Venice, Izdevniecība «Baltija Publishing», 27-29.12.2019. С. 117–121.

4. Сорочинська І. Р. Фреймова модель концепту MAESTRO в сучасній італійській мові. *Актуальні проблеми філологічної науки: сучасні наукові дискусії*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / Одеса, Міжнародний гуманітарний університет, 27-28.03.2020. С. 80–85.

## ЗМІСТ

|   |     |
|---|-----|
| АНОТАЦІЯ.....   | 2   |
| ABSTRACT.....   | 10  |
| ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....  | 23  |
| ПОКАЗЧИК ЛОГІЧНИХ ОПЕРАТОРІВ.....   | 24  |
| ВСТУП.....  | 25  |
| РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АФОРИЗМІВ<br>У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ.....         | 36  |
| 1.1 Логіко-семіотична природа мовної системи .....                                      | 37  |
| 1.1.1 Логіко-семіотична парадигма в філософії смислу.....                               | 38  |
| 1.1.2 Здатність мовних рівнів до логіко-семіотичного<br>моделювання.....                | 45  |
| 1.2 Виникнення поняття ‘афоризм’ і генеза його вивчення.....                            | 52  |
| 1.3 Виокремлення домінантних і факультативних ознак<br>афоризму.....                    | 66  |
| 1.4 Науковий об’єм поняття ‘афоризм’ на тлі суміжних термінів... ..                     | 71  |
| 1.5 Класифікації афоризмів у сучасному мовознавстві.....                                | 92  |
| Висновки до розділу 1.....  | 104 |
| РОЗДІЛ 2 МЕТОДОЛОГІЧНА БАЗА ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ<br>АФОРИЗМІВ У СПОРІДНЕНИХ МОВАХ..... | 108 |
| 2.1 Педагогічний афоризм як об’єкт логіко-семіотичного<br>моделювання.....              | 109 |
| 2.2 Фреймова структура як основа логіко-семіотичного<br>моделювання.....                | 118 |
| 2.3 Логічні оператори для побудови логіко-семіотичних<br>моделей.....                   | 126 |
| 2.4 Обрання основи зіставлення для побудови логіко-семіотичних<br>моделей ПА.....       | 130 |

|   |  |     |
|---|--|-----|
| 2.5   | Етапи вивчення педагогічних афоризмів.....   | 131 |
|   | Висновки до розділу 2.....   | 140 |
| РОЗДІЛ 3 СОЦІОЛІНГВІСТИЧНА БАЗА ПОБУДОВИ ЛОГІКО-СЕМІОТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ ПЕДАГОГІЧНИХ АФОРИЗМІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ, ІТАЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ..... |  |     |
| 3.1   | ПЕДАГОГІКА як базовий соціальний концепт діяльності людини .....   | 143 |
| 3.2   | Лексико-семантичні варіанти для базових номінацій концепту ПЕДАГОГІКА в англійській, італійській та українській мовах..... | 149 |
| 3.3   | Учитель як невід’ємний учасник педагогічного процесу.....  | 166 |
|   | Висновки до розділу 3.....   | 176 |
| РОЗДІЛ 4 ЛОГІКО-СЕМІОТИЧНІ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНИХ АФОРИЗМІВ ОБ’ЄКТИВАЦІЇ КОНЦЕПТУ <i>УЧИТЕЛЬ</i> У НЕБЛИЗЬКОСПОРІДНЕНИХ МОВАХ.....                 |  |     |
| 4.1   | Таксономічна ЛСМ ПА об’єктивації концепту <i>УЧИТЕЛЬ</i> в англійській, італійській та українській мовах.....              | 180 |
| 4.2   | Компаративна ЛСМ ПА об’єктивації концепту <i>УЧИТЕЛЬ</i> в англійській, італійській та українській мовах.....              | 197 |
| 4.3   | Посесивна ЛСМ ПА об’єктивації концепту <i>УЧИТЕЛЬ</i> в англійській, італійській та українській мовах.....                 | 201 |
| 4.4   | Предметна ЛСМ ПА об’єктивації концепту <i>УЧИТЕЛЬ</i> в англійській, італійській та українській мовах.....                 | 211 |
| 4.5   | Акціональна ЛСМ ПА об’єктивації концепту <i>УЧИТЕЛЬ</i> в англійській, італійській та українській мовах.....               | 223 |
| 4.6   | Дієслівна реалізація логічних операторів у ЛСМ ПА у неблизькоспоріднених мовах.....  | 235 |
|   | Висновки до розділу 4.....   | 243 |
|   | ВИСНОВКИ.....  | 248 |

|   |     |
|---|-----|
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....             | 253 |
| СПИСОК ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ .....        | 275 |
| СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ..... | 279 |
| ДОДАТКИ.....                                | 282 |

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

англ. – англійська мова

АО – афористична одиниця

вірм. – вірменська мова

гот. – готська мова

грец. – грецька мова

дінд. – давньоіндійська

італ. – італійська мова

лат. – латинська мова

лит. – литовська мова

ЛСВ – лексико-семантичний варіант

ЛСМ – логіко-семіотична модель

лтс. – латиська мова

НФС – надфразова єдність

ПА – педагогічний афоризм

ПР – просте речення

прус. – пруська мова

псл. – праслов'янська мова

СКД – семантичний клас дієслів

СР – складне речення

староангл. – староанглійська мова

старофранц. – старофранцузька мова

укр. – українська мова

франц. – французька мова

PIE – (Proto-Indo-European) індоєвропейська прामова

Proto-Germ. – (Proto-Germanic) прагерманська мова

\* – етимон

## ПОКАЗЧИК ЛОГІЧНИХ ОПЕРАТОРІВ

|                     |                                    |   |
|---------------------|------------------------------------|---|
| $M$                 | <i>на</i><br><br><i>позначення</i> | учителя (від лат. <i>magister</i> )       |
| $O_{\log}$          |                                    | логічного оператора                       |
| $\exists$           |                                    | квантора фактичності                      |
| $(-)\exists$        |                                    | заперечення квантора фактичності          |
| $\forall$           |                                    | квантора сукупної фактичності             |
| $(-)\forall$        |                                    | заперечення квантора сукупної фактичності |
| $\approx\exists$    |                                    | квантора фактичної подібності             |
| $\approx\forall$    |                                    | квантора сукупної фактичної подібності    |
| $\exists_{\chi}$    |                                    | квантора існування                        |
| $(-)\exists_{\chi}$ |                                    | заперечення квантора існування            |
| $\forall_{\chi}$    |                                    | квантора сукупного існування              |
| $(-)\forall_{\chi}$ |                                    | заперечення квантора сукупного існування  |
| $\subseteq$         |                                    | ‘умовної’ власності                       |
| $(-)\subseteq$      |                                    | заперечної ‘умовної’ власності            |
| $\rightarrow$       |                                    | стверджувальної дії / впливу              |
| $(-)\rightarrow$    |                                    | заперечної дії / впливу                   |
| $\leftarrow$        |                                    | зворотної стверджувальної дії / впливу    |
| $(-)\leftarrow$     |                                    | зворотної заперечної дії / впливу         |



## ВСТУП

Дисертаційне дослідження присвячене вивченню логіко-семіотичного моделювання педагогічних афоризмів в англійській, італійській та українській мовах.

На сучасному етапі розвитку лінгвістики характерним є домінування когнітивної та прагматичної парадигм, оскільки основна увага науковців та дослідників звернена насамперед на розгляд мови як основного інструменту когніції та комунікації з фокусом на антропоцентричний принцип сприйняття дійсності та рефлексії досвіду індивіда (А. Вежбицька, П. Г. Грайс, О. С. Кубрякова, Дж. Лакофф, Ч. Філлмор та ін.). Як суспільне явище мова є однією з найскладніших та найрозвинутіших знакових систем. Вона формує та відображає процес мислення за допомогою моделювання одиниць різних мовних рівнів (має ієрархічно організовану структуру мовних знаків: букв, слів, текстів тощо) (І. В. Арзамасцева, Ф. С. Бацевич, О. О. Потебня, Н. М. Шарманова та ін.), передає смислову інформацію з будь-якої сфери знань / досвіду та виконує низку базових функцій (мислетворчу, когнітивну, креативну та ін.).

*Афоризми* як структурні одиниці мови відображають ментальні та соціальні явища, філософські та дидактичні ідеї, типізують різноманітні історичні, культурні та особистісні прояви, створюють взаємозв'язок між мовою та мисленням (Т. О. Буйницька, І. С. Гнатюк, О. М. Грущак, В. С. Калашник, А. В. Королькова, Г. Є. Крейдлін, Г. Л. Пермяков, Б. І. Степанишин, М. Т. Федоренко та ін.). Історія афоризму сягає часів Стародавньої Греції та Стародавнього Єгипту (V-III ст. до н. е.) та знаходить своє відображення у доробку відомих філософів, письменників і науковців (у поступовому історичному розвитку філософії, літературознавства, мовознавчої науки). Відтак, тенденція до активного використання *афоризмів* та їх переосмислення зводить наукові погляди щодо дослідження афоризму до трьох основних напрямів (що історично й логічно доповнюють один одного),

а саме: *афоризм як форма вираження філософського бачення* (В. О. Ключевський, Н. М. Шарманова, М. Angel-Lara та ін.), *афоризм як літературний жанр* (О. Ю. Ваганова, Б. Грасіан, О. А. Дмитрієва, Т. І. Манякіна, Ф. Маутнер, С. А. Шаталова та ін.) та *афоризм як одиниця фразеології* (Ж. В. Колоїз, Н. М. Малюга, С. І. Ожегов, І. А. Панькевич, О. О. Селіванова та ін.). Однак, незважаючи на серйозний науковий інтерес до вивчення афористики та власне афоризму дискусійними і донині залишаються такі питання: 1) уточнення тлумачення афоризму та суміжних афористичних термінів; 2) виокремлення базових і факультативних його ознак з огляду на варіативність підходів до аналізу афоризмів та їх класифікацій за різними критеріями; 3) визначення лінгвокогнітивної та лінгвосеміотичної природи афоризмів як ментальних одиниць, репрезентантів свідомості носіїв різних мов та культур; 4) розгляд афоризму як об'єкта лінгвістичного моделювання.

**Актуальність теми** дисертаційної роботи зумовлена її спрямованістю на встановлення кореляції між мовою і мисленням, мовою і культурою, мовою і пізнанням. У цьому зв'язку логіко-семіотичне моделювання педагогічних афоризмів у неблизькоспоріднених мовах дає змогу вийти на мисленнєво-мовленнєвий рівень утворення педагогічних афоризмів як знаків, що акумулюють у собі знання про складові педагогічного простору, педагогічний процес та його головних суб'єктів, що зберігаються у свідомості носіїв різних лінгвокультур і передаються із покоління в покоління. Такий підхід виділяє з-поміж інших першочергову потребу у побудові логіко-семіотичних моделей педагогічних афоризмів об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ, що уможливить встановлення спільного та відмінного у конструюванні та вербалізації педагогічного простору англійською, італійською та українською мовами.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація є складовою частиною наукової теми кафедри прикладної лінгвістики, порівняльного мовознавства та перекладу НПУ імені М. П. Драгоманова “Лінгвофілософські параметри дослідження мовних

одиниць в контексті міжкультурної комунікації” і науково-дослідницької теми “Корпусні лінгвістичні дослідження у зіставному та прикладному аспектах” (номер державної реєстрації 0120U101670 від 18.03.2020 р.). (Тему дисертації затверджено вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, протокол № 6 від 26 січня грудня 2017 р.).

**Мета дисертаційної роботи** полягає у побудові логіко-семіотичних моделей (ЛСМ) педагогічних афоризмів (ПА) в англійській, італійській та українській мовах.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**:

- сформулювати теоретичні положення дисертації, пов’язані із семіотичною природою мови, моделюванням ментальних структур і виділенням афористики як окремого напрямку в межах фразеології;
- визначити науковий об’єм поняття ‘афоризм’ на тлі суміжних термінів;
- подати науковий огляд актуальних класифікацій афоризмів на основі різних критеріїв у сучасному мовознавстві;
- розробити методологічну базу для логіко-семіотичного моделювання ПА у мовах дослідження;
- описати педагогічну концептосферу як соціолінгвістичну базу для логіко-семіотичного моделювання ПА;
- побудувати логіко-семіотичні моделі ПА об’єктивації концепту УЧИТЕЛЬ (М) в англійській, італійській та українській мовах;
- представити генералізовані моделі побудованих логіко-семіотичних структур ПА зі встановленням на їх основі спільних і специфічних типів для кожної з трьох мов дослідження.

*Об’єктом* нашого дослідження є педагогічні афоризми в неблизькопоріднених мовах.

*Предметом* дослідження є логіко-семіотичне моделювання педагогічних афоризмів в англійській, італійській та українській мовах у зіставному аспекті.

**Фактичний матеріал** наукової праці репрезентовано 1050 афористичними одиницями (350 ПА англійською мовою, з яких 270 автентичних; 350 ПА італійською мовою, з яких 215 автентичних; 350 ПА українською мовою, з яких 230 автентичних), дотичними до сфери педагогіки, вилучені методом суцільної вибірки із збірок афоризмів.

**Джерельною базою дослідження** слугували друковані та електронні збірки афоризмів англійською мовою: Gray, R. (2003). *A treasury of memorable quotations*. Macmillan Collector's Library; Gross, J. (1987). *The Oxford Book of Aphorisms*. Oxford: Oxford University Press; Aphorisms and quotes. URL: <http://www.memorablequotations.com/key.htm>.; Aphorisms for Learners and Teachers. URL: <https://faculty.chass.ncsu.edu/slatta/hi216/aphorisms.htm>; Learning quotes. URL: [https://www.goodreads.com/search?utf8=%E2%9C%93&q=learning&search\\_type=quotes](https://www.goodreads.com/search?utf8=%E2%9C%93&q=learning&search_type=quotes); Quote Ambition. URL: <https://www.quoteambition.com/teacher-quotes/>; Quotes about Teacher. URL: <https://www.quotemaster.org/teacher>; Quotes about Teachers/ URL: [http://www.giga-usa.com/quotes/topics/teachers\\_t001.htm](http://www.giga-usa.com/quotes/topics/teachers_t001.htm); Teacher Quotes. URL: <https://www.brainyquote.com/topics/teacher-quotes>; італійською мовою: *Il piccolo grande libro degli aforismi*. (2011). Milano: Giunti Editore; Palazzi, F., Filippi, S. (2007). *Il libro dei mille savi*. Milano: HOEPLI; Aforismi di Luigi Pirandello. URL: <https://aforisticamente.com/frasi-citazioni-e-aforismi-di-luigi-pirandello/>; Aforismi e citazioni di Maria Montessori. URL: <https://www.lapappadolce.net/citazioni-dai-testi-di-maria-montessori/>; Citazioni ed aforismi. URL: <https://le-citazioni.it/autori/giuseppe-lazzati/>; Citazioni ed aforismi su Educazione. URL: <https://it.wikiquote.org/wiki/Educazione>; Citazioni ed aforismi. Frasi celebri. URL: <https://www.frasicelebri.it/ricerca-frasi/?page=2&q=alunno#start-content>.; Frasi Celebri. Aforismi. URL: <https://www.paginainizio.com/frasi/argomenti.php?ord=az>; Frasi ed aforismi su vari argomenti. URL: <https://aforismimania.it/frasi-e-aforismi/frasi-aforismi-sui-bambini.html>; українською мовою: Басюк, Г. (2008). *2008 "прикольних" афоризмів*. Тернопіль; Коваль, Р. (2001). *Українська афористика: 100*

*майстрів української афористики*. Київ; Афоризми А. Духновича URL: <https://adrianahiminet.wixsite.com/dyhnovich/--ckj2>; Афоризми відомих українців. URL: <https://library.vspu.edu.ua/inform/cit.htm#У>; Афоризми. Давня мудрість. URL: [http://aphorism.org.ua/subrazd.php?page=3&pages\\_block=1&rid=4&sid=299](http://aphorism.org.ua/subrazd.php?page=3&pages_block=1&rid=4&sid=299); Вислови та афоризми про Вчителя. URL: [http://grinchenkoju.blogspot.com/p/blog-page\\_30.html](http://grinchenkoju.blogspot.com/p/blog-page_30.html); Вислови та афоризми Софії Русової. URL: <https://dnzkazka.ucoz.ru/load/1-1-0-2>; Вислови, афоризми відомих людей. URL: [http://vesele-dnz.edu.kh.ua/filosofsjki\\_vislovi\\_pro\\_ditej/](http://vesele-dnz.edu.kh.ua/filosofsjki_vislovi_pro_ditej/); Висловлювання видатних діячів освітні культури про вчителя. URL: [https://pidruchniki.com/15341220/pedagogika/vislovlyuvannya\\_vidatnih\\_diyachiv\\_osvitni\\_kulturi\\_pro\\_vchitelya](https://pidruchniki.com/15341220/pedagogika/vislovlyuvannya_vidatnih_diyachiv_osvitni_kulturi_pro_vchitelya); Думки, вислови, афоризми про патріотичне виховання. URL: <http://dspace.khntusg.com.ua/bitstream/123456789/9407/2/20.pdf>; Кобза: вислови та афоризми про вчителя. URL: [http://grinchenkoju.blogspot.com/p/blog-page\\_30.html](http://grinchenkoju.blogspot.com/p/blog-page_30.html); Освіта та Професія: крилаті вислови та афоризми. URL: <https://sites.google.com/site/osvitaiprofesia/krilati-vislovi>; Портфоліо викладача (афоризми). URL: [http://gala34.blogspot.com/p/blog-page\\_5488.html](http://gala34.blogspot.com/p/blog-page_5488.html); Слово Вчителю: афоризми Г. Ващенко. URL: <http://slovovchitelyu.org/journal/nom06/zabutyj-pedahoh/>; Слово про Учителя. URL: <https://uchni.com.ua/pravo/2303/index.html?page=8>; Софія Русова. Концентрація думок. URL: <https://yatran.com.ua/blog/sofya-rusova-koncentraciya-dumok/>; Цитати і афоризми. URL: <https://mykniga.com.ua/poradi/citati-i-aforizmi-pro-vchiteliv-citati-pro-vchiteliv-velikix-lyudej.html>.

**Методи дослідження.** Специфіка дослідження, поставлені завдання та фактичний матеріал зумовили комплексний підхід до вибору методів, серед яких: *загальнонаукові*: синтез та аналіз (для формування уявлення про афоризм, суміжні афористичні терміни), індукція та дедукція (для представлення отриманих висновків), опис; *спеціальні лінгвістичні*:

структурний метод із методиками дефініційного та компонентного аналізу (для уточнення семантичної структури низки досліджуваних лексичних одиниць: *pedagogy / pedagogia / педагогіка; teacher / maestro / учитель*, що вербалізують концепт УЧИТЕЛЬ в англійській, італійській та українській мовах відповідно; встановлення їхніх лексико-семантичних варіантів та інтегральних сем: (англ.) *teaching* / (італ.) *l'educazione, la formazione, l'insegnamento* / (укр.) *навчання, виховання, освіта; методика фреймового моделювання з використанням п'яти базисних фреймів С. А. Жаботинської (для побудови логіко-семіотичних моделей ПА у мовах дослідження); зіставно-типологічний метод (для визначення закономірностей й відмінностей у встановлених типах ЛСМ ПА у неблизькоспоріднених мовах); процедура кількісних підрахунків (здіяна на всіх етапах дослідження, пов'язаних з побудовою ЛСМ ПА, їх варіантів / схем та аналізом / обрахунком кількісних показників / характеристик ПА, наповнення слотів кожної з представлених ЛСМ).*

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що в дисертації *вперше запропоновано* новий логіко-семіотичний підхід до моделювання ПА в англійській, італійській та українській мовах; *представлено* визначення педагогічного афоризму як лаконічно висловленої, завершеної індивідуально авторської думки, дотичної до проблем педагогіки як науки та педагогічного процесу загалом, якому притаманна особлива структура, завдяки чому він відтворюється у мовленнєвій діяльності носіїв різних мов та спонукає до роздумів і формування власних суджень.

*Установлено* доцільність моделювання структури ПА на основі п'яти базисних фреймів (предметного, таксономічного, компаративного, посесивного та акціонального) з урахуванням розподілу педагогічно-освітнього простору (концептосфери) на концепти ПЕДАГОГІКА, УЧИТЕЛЬ, УЧЕНЬ.

Ключовим концептом для подальшого логіко-семіотичного моделювання фрагментів ПА, що його об'єктивують, *визнано* концепт УЧИТЕЛЬ (М) у педагогічному (освітньому) просторі.

*Побудовано* 5 генералізованих ЛСМ ПА (із загальною кількістю 51: англ. – 18 / італ. – 19 / укр. – 14): таксономічну ЛСМ [М (агенс)  $(-)\exists / \forall$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)  $(-)\exists / \forall$  М (роль)]; компаративну ЛСМ [М (референт)  $\approx\exists$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (корелят)] / [ХТОСЬ (референт)  $\approx\forall$  М (корелят)]; посесивну ЛСМ ПА [М (власник)  $(-)\subseteq$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)] / [ХТОСЬ (власник)  $\subseteq$  М (власність)]; предметну ЛСМ ПА [М  $\exists / \forall$  ТАКИЙ (якість)] / [М  $\exists_x / (-)\exists_x$  ТАМ (місце)]; акціональну ЛСМ ПА [М (агенс)  $\rightarrow / (-)\rightarrow$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) + Prop/Instr ЩОСЬ (ціль/інструмент)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (агенс)  $\leftarrow / (-)\leftarrow$  М (пацієнс)].

*Визначено* варіанти (афірмативний, заперечний, зворотний афірмативний, зворотний заперечний) та схеми (для предметної та акціональної ЛСМ), що відтворюють здатність позиції учителя (як головного суб'єкта ПА) переміщуватися в межах конструкту (займати ініціальну позицію агенса / фінальну ролі та навпаки). *Запропоновано* низку логічних операторів ( $\exists; \forall; (-)\exists; (-)\forall; \approx\exists; \approx\forall; \exists_x; \forall_x; (-)\exists_x; (-)\forall_x; \subseteq; (-)\subseteq; \rightarrow; (-)\rightarrow; \leftarrow; (-)\leftarrow$ ) для позначення зв'язків між суб'єктами / об'єктами у межах ЛСМ.

*Доведено*, що для англійців, італійців та українців спільним є розуміння ключового статусу постаті учителя у навчальному та виховному процесі, але кожна лінгвокультура (у вигляді ПА у нашому дослідженні) демонструє розмаїття його відображення не тільки за допомогою лінгвальних засобів, а й на глибинному мисленнєво-мовленнєвому рівні, представленим у межах цієї роботи ЛСМ.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в можливості їх застосування в зіставно-типологічних дослідженнях з проблем афористики, фразеології, пареміології, етнолінгвістики, лінгвокультурології, у лексикографічній практиці та у навчальному процесі (викладання курсів з лінгвокраїнознавства, культурологічних циклів), а також у курсах

із загального мовознавства, порівняльної лексикології англійської / італійської / української мов. Також вбачаємо практичне значення роботи й у тому, що відібраний фактичний матеріал може бути використаний при укладанні лінгвокультурологічного словника афористичних одиниць, окремих афористичних збірок різноструктурних мов.

**Апробація результатів дослідження.** Результати дисертації були апробовані на засіданнях кафедри прикладної лінгвістики, порівняльного мовознавства та перекладу факультету іноземної філології НПУ імені М. П. Драгоманова, а також на *шести* наукових конференціях, серед яких – ***п'ять міжнародних:*** “Філософія мови та нові тенденції в перекладознавстві й лінгвістиці” (6-7.04.2017, Київ), “Актуальні проблеми германської філології та перекладу” (4-5.05.2017, Чернівці), “Актуальні проблеми романо-германської філології у контексті антропоцентричної парадигми” (8.11.2018, Київ), “Філософія мови та нові тенденції в перекладознавстві й лінгвістиці” (28- 29.03.2019, Київ), “Issues of modern philology in the context of the interaction of languages and cultures. Питання сучасної філології в контексті взаємодії мов і культур” (27-28.12.2019, Венеція, Італія) та ***одна – всеукраїнська:*** “Актуальні проблеми філологічної науки: сучасні наукові дискусії” (27- 28.03.2020, Одеса).

**Публікації.** Теоретичні й практичні результати дисертації висвітлено у *чотирьох* публікаціях, з яких *три* – у фахових виданнях України, *одна* – у виданні інших держав, а також у матеріалах *чотирьох* тез конференцій.

**Обсяг і структура дисертації.** Дисертація складається з анотацій двома мовами, списку опублікованих праць автора, переліку умовних позначень, показчика логічних операторів, вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаної літератури (258 позицій), списку лексикографічних джерел (45 позицій), списку джерел ілюстративного матеріалу (35 позицій), 4 додатків (24 таблиці та 7 рисунків). Повний обсяг дисертації – 306 сторінок, основний зміст викладено на 227 сторінках.



У вступі обґрунтовано актуальність теми дослідження, сформульовано мету, визначено його завдання, об'єкт і предмет, розкрито новизну і практичне значення одержаних результатів, описано методи дослідження, схарактеризовано фактичний матеріал, указано форми їхньої апробації та структуру роботи.

У першому розділі “Теоретичні засади дослідження афоризмів у сучасній лінгвістиці” сформульовано теоретичні положення дисертації й описано логіко-семіотичну природу мовної системи. Розглянуто основні напрями вивчення афоризму та проаналізовано лексикографічні та авторські дефініції базового поняття ‘афоризм’ та запропоновано власне робоче визначення для цієї одиниці. Виявлено науковий об'єм поняття ‘афоризм’ у колі суміжних термінів та виокремлено низку домінантних та факультативних його ознак. Розглянуто актуальні класифікації афоризмів.

У другому розділі “Методологічна база вивчення педагогічних афоризмів у споріднених мовах” розроблено комплексну методику побудови логіко-семіотичних моделей ПА у мовах дослідження, що включає встановлення *tertium comparationis*. Розглянуто афоризм як об'єкт лінгвістичного моделювання та запропоновано визначення логіко-семіотичної моделі. Проаналізовано основні темпоративи (часові форми), вжиті у ПА, з визначенням домінантного на позначення категорії загальночасовості. Розглянуто методику фреймового моделювання як одну з основних для побудови фреймових моделей ПА, що відтворює взаємозв'язок когнітивних та вербальних структур у межах ПА з метою подальшого виявлення специфічних типів ЛСМ у кожній із зіставляваних мов. Виділено та описано низку логічних операторів для побудови ЛСМ. Представлено етапи логіко-семіотичного моделювання ПА у неблизькоспоріднених мовах.

У третьому розділі “Соціолінгвістична база побудови логіко-семіотичних моделей педагогічних афоризмів в англійській, італійській та українській мовах” розглянуто поняття ‘педагогічна концептосфера’ як педагогічного та лінгвістичного феномену, а також поняття ‘педагогіка’ як

освітньої науки та базового соціального концепту діяльності людини у суспільстві. На основі інтерпретації результатів етимологічного аналізу встановлено спільне архетипне уявлення про педагогіку у свідомості носіїв англійської, італійської та української мови як про *процес виховання/навчання*, який здійснює певна особа. Проведено дефініційний та компонентний аналіз лексем *pedagogy / pedagogia / педагогіка* та *teacher / maestro / учитель* у трьох мовах дослідження з метою визначення їх ЛСВ та інтегральних сем. Описано підстави для виокремлення ключового концепту **УЧИТЕЛЬ (М)** у педагогічному просторі (концептосфері) для подальшого логіко-семіотичного моделювання фрагментів ПА, що його об'єктивують.

У **четвертому розділі** “Логіко-семіотичні моделі педагогічних афоризмів об'єктивації концепту **УЧИТЕЛЬ** у неблизькоспоріднених мовах” побудовано та проаналізовано 5 генералізованих логіко-семіотичних моделей ПА об'єктивації концепту **УЧИТЕЛЬ (М)** в англійській, італійській та українській мовах (таксономічна, компаративна, посесивна, предметна, акціональна ЛСМ); визначено варіанти (афірмативний, заперечний, зворотний афірмативний, зворотний заперечний) та схеми (кваліфікативна, локативна, контактної дії, циклічної дії, безконтактної дії, розширеної контактної дії (стимулу), розширеної контактної дії (сирконстант), зворотної контактної дії), у яких реалізуються ЛСМ. Проаналізовано кількісне та змістове наповнення слотів кожної ЛСМ. На основі порівняння / зіставлення отриманих даних виявлено спільне і відмінне для мов вивчення.

У **загальних висновках** представлено результати виконаного дослідження, окреслено шляхи та перспективи подальшого опрацювання цієї проблематики. Зокрема вирішено такі завдання дисертаційного дослідження: сформульовано теоретичні положення дисертації, що пов'язані із семіотичною природою мови, моделюванням ментальних структур і виділенням афористики як окремого напрямку в межах фразеології; визначено науковий об'єм поняття ‘афоризм’ на тлі суміжних термінів; подано науковий огляд актуальних класифікацій афоризмів на основі різних критеріїв у сучасному

мовознавстві; розроблено методологічну базу для логіко-семіотичного моделювання ПА; описано педагогічну концептосферу як лінгвістичну базу для логіко-семіотичного моделювання ПА; сконструйовано логіко-семіотичні моделі ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ (М) в англійській, італійській та українській мовах; представлено генералізовані моделі побудованих логіко-семіотичних структур ПА зі встановленням на їх основі спільних та специфічних типів для кожної з трьох мов дослідження.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АФОРИЗМІВ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Неординарні за змістом і будовою афористичні одиниці ставали об'єктом аналізу багатьох наук (лінгвістики, філософії, психології, літературознавства та ін.). Завдяки своїй універсальності та аксіоматичності афористичні одиниці (АО) використовували в науці та мистецтві ще з часів античного світу задля демонстрації інтелектуальної переваги в дискусіях (філософських бесідах, ораторських виступах тощо) (Колоїз, 2012, с. 162).

Збільшення наукового інтересу до проблем афористики знаходить своє відображення у розмаїтті мовознавчих та літературознавчих розвідок. За довгий період історичного становлення афористики та її термінологічної основи дослідженню афоризмів присвячено значну кількість лінгвістичних студій у теоретичному плані (В. Л. Архангельський, Н. Барлі, О. В. Дуденко, Ю. М. Григорович, В. С. Калашник, А. В. Королькова, В. А. Кунін, Т. І. Манякіна, О. О. Селіванова, А. С. Тяпкіна, М. А. Черкаський, Н. М. Шарманова, M. Angel-Lara, U. Eco, J. Lineberger, T. Rigotti та ін.), що висвітлюють різні аспекти аналізу афоризмів, серед яких: визначення їх мовностилістичних та жанрових особливостей (К. Ю. Ваганова, С. І. Гаврін, Д. Г. Мальцева, Ю. Є. Прохоров, О. О. Селіванова, А. С. Тяпкіна, Н. М. Шарманова та ін.); аналіз їх філософського та концептуального плану (О. А. Дмитрієва, Ж. В. Колоїз, Н. М. Малюга, М. М. Пазяк, Г. Л. Пермяков, Н. М. Шарманова та ін.); структурно-семантичних характеристик (В. С. Калашник, А. В. Королькова, Т. І. Манякіна, Г. Л. Пермяков, Г. Г. Садова, Л. І. Сокольська, М. Т. Федоренко, М. А. Черкаський та ін.); визначення тематичних класифікацій афоризмів (Н. В. Буц, Л. І. Сокольська, М. Т. Федоренко та ін.).

Внесок англійських (M. Abrams, L. Bloomfield, R. Carston, J. Geary, A. George, A. Hui, G. S. Morson, M. Scholtz та ін.) та італійських дослідників

(U. Eco, N. La Fauci, E. Ceroni, G. Papini, C. Rosso, G. Ruozzi та ін.) у лінгвістичну теорію афоризмів є досить вагомим, оскільки систематизація надбань вивчення афористичних одиниць (далі як АО) саме з боку їхнього функціонування в мовленні, специфіки їхньої глибинної структури потребує оформлення теоретичних положень з огляду усіх його аспектів, що розкриваються як у вітчизняних, так і в зарубіжних науково-теоретичних працях. Водночас багато питань у цьому зв'язку залишаються донині невіршеними, серед таких можна виокремити найбільш дискусійні: встановлення єдиної термінологічної бази афористики; розмежування суміжних афористичних термінів; встановлення основних критеріїв систематизації афористичних одиниць; визначення лінгвального статусу афоризмів як мовних одиниць й відтак, виокремлення їх за межі фразеосистеми; дослідження логіко-семіотичної природи афоризмів та ін.

Вищезазначене зумовлює необхідність у визначенні місця афоризму як одиниці дослідження через опис логіко-семіотичної природи мовної системи (п. 1.1), логіко-семіотичної парадигми філософії смислу (п. 1.1.1), здатності мовних рівнів до логіко-семіотичного моделювання (п. 1.1.2), розгляд виникнення поняття 'афоризм' і періодизації його вивчення (п. 1.2) виокремлення домінантних / факультативних ознак афоризму (п. 1.3), визначення наукового об'єму поняття 'афоризм' на тлі суміжних термінів (п. 1.4), розгляд класифікацій афоризмів у сучасному мовознавстві (п. 1.5).

## **1.1 Логіко-семіотична природа мовної системи**

Мова є інтегрованою системою, призначення якої – виражати думки, але головною суспільною функцією мови залишається зберігання та передача наступним поколінням набутої інформації (В. А. Маслова, Г. Л. Пермяков). Тракткування мови як скарбниці філософських, інтелектуальних та морально-естетичних суджень реалізується через осмислення афористичного надбання кожної нації (Н. М. Шарманова, Б. І. Степанишин). Збільшення наукового

інтересу до питань афористики у сучасних мовознавчих студіях пояснюється тим, що вона розглядає афористичні одиниці як феномен історичної та духовної культури, який відображає сформовану систему національних цінностей і ментальних настанов окремого етносу. Крім того, афористика відіграє вагомую роль у мові / мовленні, оскільки її одиниці (афоризми) виступають на вербальному рівні трансляторами позамовної інформації про навколишній світ (Степанишин, 2004; Федоренко, 1990).

### 1.1.1 Логіко-семіотична парадигма філософії смислу

Мова є найважливішим і найпотужнішим засобом спілкування та трансляції історичного й культурного досвіду, знаряддям мислення, що передає духовні та культурні надбання народу від покоління до покоління.

Одним з актуальних завдань сучасної лінгвістики є моделювання мовних та інформаційних процесів, а саме моделювання мови як засобу зберігання, осмислення та передачі інформації про явища та події навколишньої дійсності (Арзамасцева, 2009; Демина, 2017; Шарманова, 2005). Такий процес моделювання людських можливостей сприймання мови та її багатоцільове використання є важливим, оскільки є шляхом до тлумачення специфіки освоєння світу людиною та визначає пізнавальні можливості кожного окремого індивіда. З огляду численних науково-філософських досліджень мови (І. В. Арзамасцева, Ф. С. Бацевич, А. Вежбицька, Л. А. Деміна, Л. Єльмслев, Д. І. Руденко, О. О. Потебня, О. О. Селіванова, Ч. У. Морріс та ін.) спільною є їхня спрямованість на розкриття механізмів співвідношення *думки, дійсності та мови*, оскільки результатом цього процесу і є людське пізнання. Проте зазначимо, що у філософському розумінні мова розглядається не тільки як засіб комунікації, але, насамперед, як явище, котре виникло із необхідності суспільної практики, тобто трансформувалось у систему, що дає змогу сформулювати будь-яку абстрактну думку (процес переходу від

неповного знання про певне явище до його достовірного та правильного розуміння) (Арзамасцева, 2009; Вежбицкая, 2001).

Проблема пізнання як колективного і комунікативного процесу отримує своє відображення у рамках філософії мови (Арзамасцева, 2009; Карпенко, 2006; Сеник, 2014). За допомогою мови як інструменту можна висловити та передати все розмаїття людського життя в усіх його аспектах. Як стверджує Н. Д. Арутюнова, “все, що робить людина, можливе тільки на основі мови, оскільки тільки в мові можуть бути закріплені та передані іншим людям результати діяльності кожного окремого індивіда” (Арутюнова, 1987, с. 200).

Виникнення різних мов та їх розвиток ще з давніх часів було об’єктом зацікавлення як теорії лінгвістики, так і філософії. Відповідно до античних концепцій слова (учення Геракліта, пізніше стоїків та гностиків), ім’я будь-якої речі повинно було відповідати її природі (суть теорії фюсей) (Арзамасцева, 2009, с. 13). На противагу цьому постулату, ряд античних філософів (Демокрит, Аристотель та Платон) тлумачили природу імені як умовне положення, що є свідомо прийняте людьми (теорія тесей) (Арзамасцева, 2009, с. 13; Ахохова, 2007, с. 8). У середньовіччі на перший план виходить теорія про божественне походження мови (процес творення світу завершувався актом створення мови) (Федоренко, 2006). У кінці XVII – на початку XVIII століття французьким математиком Рене Декартом започатковано новий напрям у філософії – раціоналізм. На думку вченого, основною передумовою виникнення мови як засобу мислення були уявлення та ідеї людини вроджені, а не набуті в процесі її повсякденної діяльності (Кочерган, 2006, с. 33-34). Відомий англійський філософ-раціоналіст Джон Локк висловив протилежну думку до Р. Декарта про те, що все людське знання має за основу отриманий життєвий досвід. Філософ заперечував судження щодо вроджених ідей та увів термін ‘знак’ на позначення слова (головної одиниці мови) (Арзамасцева, 2009, с. 13). Вчення Р. Декарта та Дж. Локка відіграли важливу роль у подальшому розвитку лінгвістики й остаточно спростували теорію про божественне походження мови.

Німецький філософ і математик Готфрід Лейбніц здійснив спробу поєднання двох розглянутих вище напрямків (декартівського раціоналізму та локківського сенсуалізму) й запропонував власну теорію історичного походження мов (сформував їх генеалогічну класифікацію) (Арзамасцева, 2009, с. 14; Кочерган, 2006, с. 33-34).

У кінці XIX – на початку XX століття вагомий вплив у дослідженнях питань походження мови здійснили американські логіки, філософи та математики Ч. С. Пірс і Ч. У. Морріс, а також швейцарський мовознавець Ф. де Соссюр (засновник структурної концепції мови) (Ахохова, 2007, с. 8). Так, Ф. де Соссюр протиставляє мову як об'єкт лінгвістики мовленню (відношення соціального та індивідуального) та вперше розглядає її як цілісну систему (Арзамасцева, 2009; Соссюр, 1977). Також мовознавець вважає семіологію (науку про знаки) складовою соціальної психології, а лінгвістику відносить до складу семіології як її частину. Ч. С. Пірс та Ч. У. Морріс у своїх дослідженнях поділяли думку Ф. де Соссюра щодо визначення лінгвістики як складової науки про знаки, однак вважали семіотику уніфікованою наукою (специфічною науковою дисципліною), що здатна вирішувати різні проблеми філософії (Морріс, 2001; Пірс, 2000). Відтак, підсумуємо, що мову, відповідно до тлумачень американських науковців, визначають як систему знаків, яку використовують і люди, і тварини (Левицький, 2006, с. 15-16; Соломоник, 1995).

Радянський дослідник Ю. С. Степанов піддає сумніву тлумачення американських дослідників щодо семіотики як уніфікованої науки, стверджуючи, що об'єктами цієї науки є складові не лише мови, але й інших галузей знань, для прикладу: художньої літератури, математики, архітектури тощо (Демина, 2017, с. 193; Степанов, 1972, с. 31). Таким чином, дослідник наполягає на судженні, що розмаїття цих об'єктів унеможливило подолання формальних протилежностей між гуманітарними та природничими науками та визначення семіотики як уніфікованої науки.



Американський вчений Теренс Хоукс, аналізуючи праці Ч. С. Пірса, Ч. У. Морріса та Ф. де Соссюра, запропонував дві наявні на той час назви науки про знаки ('семіотика' та 'семіологія') вважати синонімічними (EB, URL: <https://www.britannica.com/science/semiotics>), оскільки відмінність полягала лише у територіальному поширенні цих назв (виникли вони в однаковий проміжок часу), тобто семіології віддають перевагу європейські вчені з поваги до Ф. де Соссюра, а семіотиці – англійські науковці з поваги до праць Ч. С. Пірса (Погребняк, 2017, с. 56).

Зазначимо, що саме в ХХ ст. мова виходить на центральну позицію філософських та лінгвістичних досліджень, а семіотика стає невід'ємною їх складовою, оскільки містить ґрунтовні принципи та методи, на яких повинно базуватись будь-яке дослідження мови (Демина, 2017, с. 193-194).

Тісний зв'язок семіотики з лінгвістикою пов'язаний насамперед з важливістю статусу мови у порівнянні з іншими знаковими системами. Це судження підтверджується словами мовознавця Ф. де Соссюра про те, що "мова – найважливіша з усіх систем" (Соссюр, 1998, с. 28). Засновник копенгагенської школи структурної лінгвістики Л. Ельмслев вважав, що унікальність мови можна пояснити тим, що вона практично є семіотикою, у яку можна перевести всі інші мисленнєві семіотичні структури (Арзамасцева, 2009; Ельмслев, 2006). Крім того, учений аналізував мову саме як семіотичну систему, яку відповідно до вимог логіки (або ж математики) можна формалізувати (за необхідності) (Ельмслев, 2006).

Розвиток семіотики як науки та її тісний зв'язок із мовою (який сягає ще античних часів) знаходить своє відображення у працях таких вітчизняних та європейських мовознавців-філософів ХІХ–ХХ ст.: В. фон Гумбольдта (засновник концепції загального мовознавства, запропонував типологічну класифікацію мов), О. О. Потебні (визначає мову як унікальну форму психічної діяльності людини, що є засобом творення думки; у слові учений виділяє зовнішню / внутрішню форми та зміст) (Потебня, 1999); І. О. Бодуена де Куртене (засновник напряму експериментальної фонетики;

запровадив математичні моделі в лінгвістиці; стверджував, що можна не лише фіксувати зміни у мові, але й впливати на них, оскільки мова має знаковий характер) (Арзамасцева, 2009, с. 14; Демина, 2017, с. 195-198) та ін. Основи семіотики мови та літератури також закладені у працях науковців празької лінгвістичної школи (В. Матезіус, М. Трубецький, Р. О. Якобсон та ін.). Вони інтерпретують мову як функціональну систему, а саме як “систему засобів вираження, що слугують певній меті” (Карпенко, 2006; Кочерган, 2006, с. 94). На сучасному етапі досліджень науки про знаки виділяють п’ять базових предметних областей (напрямів дослідження): біосеміотика (комунікація тварин), етносеміотика (функціонування систем знаків у межах певної культури), лінгвосеміотика (вивчення природної мови з її стилістикою), абстрактна семіотика та загальна семіотика (Арзамасцева, 2009, с. 11).

Отже, семіотика (з грец. *semeion* – ‘знак, ознака’) (MWD, URL: [https://www.merriam-webster.com/dictionary/semiotics.](https://www.merriam-webster.com/dictionary/semiotics)) – наука: 1) “*про різні знаки й системи знаків (мовні / немовні), які використовуються у людському суспільстві для передачі інформації*” (СУМ, 1978, Т. 9, с. 123); 2) яка вивчає знаки (знакову систему) як основний спосіб зберігання, осмислення та передачі інформації у суспільстві, природі та власне в людині (Арзамасцева, 2009, с. 7; Бразговская, 2019, с. 11); 3) “*the study of signs and sign-using behavior*” (EB, URL: <https://www.britannica.com/science/semiotics>). Іншими словами, підсумуємо, що будь-яка інформація (що транслюється індивідом) має знакову природу і транслюється за допомогою знаків. Відповідно саме знак є об’єктом дослідження семіотики як науки.

Загальноприйнятими є два підходи до визначення сутності знака: логіко-філософський (Ч. С. Пірс) та лінгвістично-комунікаційний (Ф. де Соссюр). Засновник семіотики Ч. С. Пірс визначає знак як основу людського пізнання, що встановлює зв’язки між певним об’єктом та людський розумом (Пірс, 2000). Знак (відповідно до першого підходу) є предметом (слово, символ, річ, явище тощо), який заміняє та відтворює інший об’єкт у процесі пізнання (або комунікації). Відповідно до цього визначення вчений виділяє

такі базові поняття: денотат (об'єкт, що відтворює знак) та концепт / дисигнат (уявлення яке склалося в індивіда про цей об'єкт) (Погребняк, 2017, с. 56). Таке співвідношення має назву логічного трикутника Фреге (запропонований німецьким філософом Г. Фреге), що показує зв'язок, а отже й залежність знака від існуючої дійсності та від уявлень суб'єкта про неї (Ахохова, 2007, с. 10; Фреге, 1997).

Крім того, Ч. С. Пірс виділив три основні класи, що відтворюють відповідно три етапи становлення знака: знаки-індекси (ґрунтуються на суміжності означуваного об'єкта та знака), знаки-копії/ікони (позначають фактичну подібність, де знак лише копіює певний об'єкт), знаки-символи (засновані на умовній схожості знака та означуваного об'єкта – більшість слів мови) (Арзамасцева, 2009, с. 15; Селіванова, 2008, с. 124).

Згідно з другим підходом до визначення сутності знака (за Ф. де Соссюром) у ньому виділяють два плани: значення та вираження. Тобто значенням мовознавець називає сигніфікатом (означуване): поняття, образ предмета, зміст; вираженням знака є сигніфікант (означальне) (Бразговская, 2019, с. 14; Соссюр, 1977). Однак, потрібно відмітити й наявну асиметричність цих двох планів: одне означуване може співставлятись з багатьма означальними, або ж одне означальне з декількома різними означуваними (явище синхронії); з плином часу змінам може піддаватись зовнішня форма знака чи його значення (явище діахронії) (Арзамасцева, 2009; Левицький, 2006, с. 15-16). Семіологічну систему мови Ф. де Соссюр характеризував як таку, де всі її складові пов'язані між собою (Кочерган, 2006, с. 82-84). Таким чином, вагомість підходу вченого з логіко-гносеологічної позиції зумовлена тим, що він одним з перших визначив мову як систему, надавши їй власної форми існування, а відтак її зміст став визначатись як реальний процес розвитку цієї ж мови.

Незважаючи на спільну ідею створення єдиної науки про знаки, її сутність у працях Ч. С. Пірса та Ф. де Соссюра досить відрізнялась, оскільки американський учений (Ч. С. Пірс) представляв семіотику як універсальну

логіку відношень (як розділ математики), а швейцарський мовознавець (Ф. де Соссюр) – як психологічну науку (надбудовою над гуманітарними науками) (Арзамасцева, 2009, с. 16; Погребняк, 2017, с. 56-57).

Розглянувши два основних підходи до тлумачення сутності знаку, зазначимо, що знак наділений й низкою базових функцій (закладені в його основі): номінація, предикація, локалізація (Арзамасцева, 2009; Степанов, 1972). Ці три функції логічно відображають семіотичну модель комунікації, де знак визначається як посередник між суб'єктом (індивідом) та об'єктом (об'єктами) зовнішнього світу (Арзамасцева, 2009; Якобсон, 1996).

Відзначимо, що в усіх мовах для висловлення власного судження / думки людина послуговується різною кількістю елементарних знаків, використовує звуки та букви, а з них будуються слова, фрази / речення. Знакові системи є множинами елементарних знаків, що різняться між собою за певною ознакою, включаючи й набір правил використання цих знаків (для передачі інформації) (Кочерган, 2006, с. 179; Степанов, 1972, с. 93). Використовуючи структурований порядок правил (синтаксичних / семантичних / прагматичних), знакова система утворює мову, тобто систему комунікаційних знаків (Арзамасцева, 2009, с. 17; Демина, 1997). Знаки мови – мовні одиниці прийнято поділяти між собою на: номінативні (слова), комунікативні (речення) та стройові (фонеми, морфеми) (за місцем / функцією у системі мови) (Левицький, 2006, с. 1820). Зазначимо, що від кількості та комбінації знаків залежить насамперед зміст повідомлення, що передається, але така певна комбінація знаків (їх поєднання) теж вважається знаком, але складним. Наприклад, будь-який текст можна вважати складним знаком, оскільки він складається зі слів та речень (комбінацій знаків), а ті, в свою чергу, – з окремих букв, що є також елементарними складовими – знаками (Арзамасцева, 2009; Левицький, 2006, с. 19-20). Таким чином, система мови є інвентарем її одиниць, що поєднуються у комбінації (на різних рівнях) за типовими відношеннями (Левицький, 2006, с. 20).

Отже, підсумуємо, що будь-яка наука (природнича або ж гуманітарна) послуговується більшою, або ж меншою мірою знаками (їх комбінаціями). Як носій певного смислу (інформації) знак має подвійну природу: є матеріальним (включає план вираження), проте наділений й нематеріальною природою (включає план змісту) (Бразговская, 2019, с. 16-17). Основною властивістю знака є його інформативність, позаяк він несе інформаційне навантаження про певний об'єкт. Інша ж його властивість – перцептивність, на нашу думку, є не менш ваговою, оскільки знак повинен доступно сприйматись та тлумачитись реципієнтом інформації. Відтак, знаки та комбінації знаків є важливими й необхідними засобами вираження своїх результатів для кожної науки, а отже, можемо стверджувати, що семіотика є одним із ключових та невід'ємних інструментів у всіх науках (природничих та суспільних) і насамперед мовознавства.

### **1.1.2 Здатність мовних рівнів до логіко-семіотичного моделювання**

Мова є суспільним явищем, а відтак – однією з найскладніших та найрозвинутіших знакових систем, створених людьми, оскільки вона наділена як складною ієрархією великої кількості знаків (букв, слів, текстів), так і можливістю трансляції смислової інформації з будь-якої сфери знань чи досвіду людини (Вежбицкая, 1996; Левицький, 2006, с. 18). Як поліфункціональна знакова система у суспільстві мова виконує низку базових функцій: *комунікативну* (мова позначає реальність з метою накопичення та передачі знань/інформації), *мислетворчу* (формування думки, оскільки процес мислення здійснюється за допомогою слова, а отже й виражається у ньому), *когнітивну / гносеологічну* (людина за допомогою мови мислить та пізнає дійсність, акумулює нову інформацію та знання), *креативну* (символічні системи формують культурний простір, що є основою та нормою, відповідно до якої живуть люди) (Зеленько, 2011; Левицький, 2006, с. 23) та ін.

Дослідження мови як системи мовних знаків сягає часів античності, коли у Греції ще у IV ст. до н.е. стоїками була вперше сформована цілісна система знань про мову. Вони увели термін ‘логіка’ (від грец. ‘*logos*’ – ‘слово, думка, причина’) (CED, URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/logic>; OED, URL: <https://www.etymonline.com/search?q=logic>) на позначення вчення про внутрішнє та зовнішнє слово (‘логос’), тобто про власне думку та її форму (словесне вираження) (Арзамасцева, 2009, с. 30; Левицький, 2006, с. 13; Федоренко, 2006). Таким чином, античні учені вчення про мову зводили до її розуміння як певної структури, тобто мережі відношень між її складовими елементами.

На основі структурної лінгвістики сформувався новий напрям у мовознавстві – генеративна лінгвістика, що аналізувала мову як механізм, чий функції виявляються у мовленнєвій діяльності його носіїв (“базувалась на описі мови у вигляді формальних моделей”) (Кочерган, 2006, с. 106-107; Левицький, 2006, с. 13-14). Математична лінгвістика як ще один напрямок у мовознавстві займалась розробкою формального апарату, що слугував для опису побудови мовних систем. Використання мовознавцями низки математичних методів дослідження (математична логіка, теорія множин тощо) сприяло розширенню меж вивчення мови як знакової системи зі складної будовою (Погребняк, 2017, с. 57-58).

У мовознавстві актуальним є розділ лінгвістики й семіотики – лінгвосеміотика, що вивчає природу мови з огляду на відмінні / спільні її ознаки з іншими знаковими системами (Бацевич, URL: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=55510](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=55510)). Об’єктом лінгвосеміотики є одиниці мови як знакової системи (саме мовні знаки). Теоретичні засади цієї науки знаходять своє відображення у численних дослідженнях мовознавців (Ф. С. Бацевич, Л. Єльмслев, У. Еко, Ж. Лакан, Ю. Лотман, А. Мартіне, Ю. С. Степанов, О. О. Селіванова, Р. О. Якобсон та ін.). Засновниками лінгвосеміотики вважають Ф. де Соссюра (у Європі) та Ч. С. Пірса й У. Уітні (в Америці) (Селіванова, 2008, с. 121).

Мова (система одиниць спілкування) як знакова система характеризується певними функціями, що є нічим іншим, як реалізація семантичного потенціалу семіотики у процесі комунікації (Левицький, 2006, с. 19). Комунікація є специфічною формою взаємодії індивідів, що має місце у їх пізнавально-трудої діяльності (Арзамасцева, 2009, с. 18; Степанов, 1972). Одиницями комунікації є комунікаційні акти, де взаємодіють учасники (комуніканти), що створюють висловлювання (певні тексти) (Арзамасцева, 2009, с. 19). Комунікація відбувається насамперед завдяки засобам семіотичних систем. Учений Р. О. Якобсон відповідно до структури комунікативних актів (адресант – референція/повідомлення – адресат) (Ахохова, 2007, с. 13) виділив та систематизував сім основних функцій знакових систем (у тому числі й мови як знакової системи): *комунікативна* (базова функція для всіх семіотик), *пізнавальна* (когнітивна – є невід’ємною від комунікативної функції, оскільки комунікація та пізнання знаходяться у тісному взаємозв’язку), *регулятивна* (на перший план виходить адресат як утримувач інформації), *фатична* (встановлює контакт – психологічний зв’язок між адресантом та адресатом), *метамовна* (метасеміотична), *естетична* (*поетична*) (Арзамасцева, 2009, с. 33; Якобсон, 1975, с. 197-203).

Використання мови (вербальна / невербальна комунікація) створює знакову комунікацію (передачу / обмін повідомленнями від одного учасника до іншого). За доцільне вважаємо зазначити і низку наук – складових невербальної семіотики, а саме: паралінгвістика, кінесика, окулесика, аускультация, гаптика, гастика, ольфакція, проксемика, хронемика та системологія (Арзамасцева, 2009, с. 56).

Про комунікативне призначення власне афоризмів зазначає І. П. Сусов у праці ‘Семантика и прагматика предложения’ (1980 р.). Він вважає, що адресант використовує афоризми як знаряддя мовленнєвої дії, а також мовознавець підкреслює вплив АО на зміну поведінки / діяльності реципієнта (Сусов, 1980, с. 5-6).

У семіотиці та власне лінгвосеміотиці розрізняють прості (без включених підсистем – елементарна семіотика) та складні (вміщують дві або більше підсистем) системи знаків (Пирс, 2000; Степанов, 1972). Кожна система не є однорідною, оскільки її структура містить множину часткових систем (рівнів та ярусів).

Відтак, структура простих та складних систем характеризується чотирма типами їх побудови: прості однорівневі (наприклад, прапори країн – членів ООН), прості багаторівневі (арабські цифри), складні однорівневі (знаки дорожнього руху), складні багаторівневі (мови, музика) (Арзамасцева, 2009, с. 29; Ахохова, 2007, с. 15). В однорівневих семіотичних системах неможливо комбінуючи прості знаки утворити один складний, оскільки елементарний знак набуває ролі самостійного повідомлення (наприклад, мови жестів, міміки). У багаторівневій системі, навпаки, її підсистеми вибудовують відповідну ієрархію, де кожен попередній рівень підпорядковується наступному з складнішою структурою (Арзамасцева, 2009, с. 29). Так, системи можуть транслювати необмежені масиви інформації. Семіотичними системами, що перевершують мову за кількістю рівнів, є такі, де мова виступає однією із складових їх рівнів організації, а саме: музика, релігія тощо (Демина, 2017; Левицький, 2006, с. 18-19).

У межах семіотики виділяють два її підкласи: природні та штучні семіотики, однак, між ними немає чіткої межі (Бразговская, 2019, с. 77). Для прикладу, етнічні мови є природними семіотиками, що у своєму складі містять і штучні підсистеми (письмо, що складається зі знаків – букв). Штучні мови набувають все більшого поширення, серед яких й інформаційні мови (спеціалізовані системи знаків, що мають на меті оптимізацію інформації з її подальшим накопиченням та опрацюванням) (Бацевич, URL: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=55510](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=55510)). Знаки ж, що є необхідними для запису спеціальних за змістом повідомлень у штучних та природних мовах, виникали відповідно до хронології появи цих мов. Так, ще за часів античності філософ Евклід першим почав позначати буквами геометричні відрізки.



Сучасні ж знаки на позначення невідомих величин ( $x / y / z$ ) з'являються лише у XVII ст. (Р. Декарт) (Арзамасцева, 2009, с. 67; Кочерган, 2006, с. 33-34). В Індії у VI-V ст. н. е. виникає система числення, що прийшла до вжитку в Європі (відома уже як 'римська система') від арабів в X-XIII ст. (Арзамасцева, 2009, с. 67). На межі XVI-XVII століть в обіг входять нові знаки: три види дужок (  $( ) / [ ] / < >$  ), та знак нескінченності ( $\infty$ ), а в XIX ст. створюються знаки математичної логіки ( $\equiv / \approx / \cap$  та ін.) (Арзамасцева, 2009, с. 69; Бразговская, 2019, с. 80-82). У мовах програмування (служують для автоматичної обробки інформації) знаки використовуються за чіткими правилами, оскільки чим точніше описаний предмет / явище за допомогою системи знаків, тим вищим є ступінь його формалізації (опису) (Арзамасцева, 2009, с. 69). Виділяють декілька рівнів у мовах програмування, що характеризуються відповідним набором одиниць (знаків) на кожному з них, а саме:

- алфавітний рівень – має вигляд набору несамотійних елементарних одиниць для запису даних: розділових знаків, букв, цифр, символів відношень ( $= / \neq / \equiv / > / <$ ), математичних дій ( $- / + / =$  та ін.), логічних функцій ('і' / 'або' тощо) та ін. (Арзамасцева, 2009, с. 69-70; Бразговская, 2019, с. 80-82);

- рівень імен (тобто комп'ютерних аналогів слів);

- рівень операторів (синтаксичних конструкцій), що містять вказівки для виконання певної послідовності дій;

- рівень висловлювань (непредикативних поєднань імен);

- рівень тексту / програми – на цьому рівні міститься завершена семантична та синтаксична послідовність вказівок (Арзамасцева, 2009, с. 70).

Як стверджує І. В. Арзамасцева, знаком повинен бути матеріальний (реально існуючий) предмет / явище, на його протигагу, модель, що також слугує для опису певного об'єкта, не обов'язково має мати матеріальну форму (Арзамасцева, 2009, с. 71). Під *моделлю об'єкта* розуміємо насамперед інший об'єкт, що відтворює головні властивості вихідного, але з урахуванням різного ступеня їх місткості (Арзамасцева, 2009, с. 72). У сучасні науці, як зазначає

Н. В. Бардіна, *модель* – “гносеологічна міра вивчення фрагмента об’єктивної дійсності” (Бардіна, 1999, с. 6). Моделі поділяють на реальні (матеріальні та інформаційні) та ідеальні (образи літературних героїв, тощо) (Кульчицький, 2015, с. 281). Представлені за допомогою знаків моделі називаються знаковими (семіотичними), або ж інформаційними. Назва ‘інформаційна модель’ вважається у семіотиці умовною, з огляду на той факт, що як і будь-яка інша модель вона має закладений у собі певний інформаційний зміст про об’єкт моделювання, а отже, також є інформаційною моделлю (Арзамасцева, 2009; Степанов, 1972). Крім природної / розмовної мови до інформаційних моделей відносять ще й фотографії, рисунки, креслення тощо. Не винятком є й змішані типи інформаційних моделей, де одночасно співіснують вжиті різні знакові системи (для прикладу – сучасні текстові документи з множиною схем, малюнків поряд зі звичним текстом) (Арзамасцева, 2009; Федоренко, 2006).

Окремо розглянемо й тип уявних (мисленневих) моделей, які, на відміну від матеріальних моделей (описують реально існуючі явища / речі), мають відношення до нереального (уявного) світу. Таким чином, постійно роздумуючи над чимось, мислячи людина будує мисленневі моделі. Логічні роздуми базуються на досконалому знанні розмовної мови (ми думаємо на рідній для нас мові, оскільки знаємо та володіємо нею найкраще) (Степанов, 1972). Результатом роздумів (процесу мислення) є мисленнева побудова певних фраз, які людина воліла б сказати (уявна комунікація). Відтак, у свідомості людини з’являється нова інформація / знання про навколишній світ, що і буде уявною моделлю (одним із способів пізнання навколишньої дійсності) (Демина, 2017, с. 195-197).

Підсумовуючи вищесказане, відзначимо, що всі знання людини про навколишню реальність, сукупність його уявлень про предмети / явища, їх відношення між собою і є мисленневою моделлю, яка відтворює цю реальність у свідомості кожного окремого індивіда. Однак, недоліком цієї моделі може бути певна неточність / приблизність передачі інформації про дійсність,

оскільки ступінь її достовірності залежить від того, наскільки людина є обізнаною (володіє знаннями) у питаннях, що ґрунтуються на суспільній та історичній практиці (Арзамасцева, 2009, с. 74).

Для опису накопичених знань та досвіду людини у лінгвістиці прийнято використовувати спеціальні мови, що, у свою чергу, поділяються на типи відповідно до закладених у їх основі формальних моделей уявлення (Бацевич, 2008; Бразговская, 2019, с. 77-78). До таких моделей відносимо наступні:

– *логічні моделі*, які є формальною системою побудови певного тексту, де кожне окреме речення має відповідний формульний запис;

– *семантичні сітки* – засіб опису знань / інформація, що реалізується у вигляді алгоритмів та може додавати нові вузли, зв'язки і тим самим, змінювати семантичну сітку;

– *продукційні моделі* – поєднання ознак логічних моделей та семантичних сіток, що ґрунтується на додаванні нових вузлів чи від'єднання непотрібних, де логічний висновок (характерний для логічних моделей) заснований на власне знаннях;

– *фреймові моделі* – різновид продукційних, де базовою структурною одиницею опису є *фрейм* (мінімальний опис сутності предмета / явища), що складається зі слотів (стандартних одиниць, які мають ім'я та значення) (Арзамасцева, 2009, с. 77-78).

Отже, мова є складною та поліфункціональною природною знаковою системою з багаторівневою організацією її структури. Мовою також можна й передати різні знакові системи. Усі людські знання, суспільний досвід та накопичену інформація можна відобразити варіативністю кількості та комбінацій знаків саме у мові як знаковій системі. Але, насамперед, мова є інструментом пізнання, а відтак й першочерговим засобом формування та трансляції людського мислення (конкретної думки) у суспільстві.

## 1.2 Виникнення поняття ‘афоризм’ і генеза його вивчення

Вже за давніх часів афористика була загальнопоширеним видом творчості та слугувала проміжною ланкою між наукою і мистецтвом (Федоренко, 1990, с. 6). Лише інтелектуально освічена та високорозвинена людина має схильність до афористичного мислення (Кравчук, 2001, URL: <http://ukrlife.org/main/afor/scarby.html>). Афористика, на думку Л. М. Кравчука, з чим ми не можемо не погодитись, є “джерелом народної мудрості” (Кравчук, 2001, URL: <http://ukrlife.org/main/afor/scarby.html>), оскільки акумулює знання про історію, традиції життя народу, тобто його ‘афористичну мудрість’.

Сам ж термін ‘афористика’ вперше був уведений у науковий обіг лише в ХХ ст. на позначення власне *науки про афоризми*, що відповідно включає й онтологію АО (Федоренко, 1990, с. 254). У сучасному трактуванні *афористика* ідентифікується не лише з позиції її жанрової специфіки, але й як мистецтво узагальнювати життєвий досвід й лаконічно та оригінально подавати його у вигляді афоризмів (ЛЕ, 2007).

Цікавим для розгляду є запропонована українською дослідницею Н. М. Шармановою диференціація афористики на два традиційно-культурних типи. Так, науковець виділяє європейську (від часів античності) та східну (від давньоіндійської та давньокитайської цивілізацій) афористики (Шарманова, 2005, с. 18). Різниця проявляється у відмінностях сприйняття буття (відображених у двох типах): у *європейській традиції* на перше місце виходить принцип абсолютного знання, відповідно й *афоризм* стає семантичним абсолютом, що, відображає свідомість європейського мовного ареалу; у *східній традиції*, афоризм побудований на смисловій грі, тобто на семантико-когнітивних асоціаціях (Шарманова, 2005, с. 19). Дослідниця стверджує, що інтерпретації поняття ‘афоризм’ ґрунтується на різних архетипах моральної й ідеологічної свідомості, що не є ідентичними в європейській та східній традиціях. Беручи свій початок від найдавніших соціокультурних явищ та норм, обидва типи афористики “розкривають

відмінний характер культурно-історичної детермінації загальнолюдських цінностей / загальновідомих істин” (Шарманова, 2005, с. 19). На думку дослідника афористики В. К. Петрова, постійний процес зближення європейської та східної афористичної традиції засвідчує утворення *модерністського* типу афоризму, що характеризується парадоксальністю мислення – невідповідністю змісту авторського судження та зовнішньої форми самого афоризму (Петров, 1998, с. 23). Відтак, звернення все більшої уваги науковців до питань вивчення афоризму пояснюється можливістю відкриття для пізнання ментальних структур носіїв різних мов з подальшим виокремлення притаманних саме їм (або ж відмінних) особливостей світогляду закладених саме в АО.

Донині точаться дискусії серед науковців щодо природи виникнення афоризму та належності афористики (й власне АО) до різних галузей науки, літератури та філософії. Причиною цієї дискусії є досі не встановлені чітко джерела походження афористики, оскільки підґрунтям для створення афоризмів з давніх часів були різні сфери людської діяльності: *фольклор, ораторські виступи видатних людей (політиків, філософів, митців, релігійних діячів) художня література, наукові твори* та ін. Таким чином, можемо стверджувати, що у теорії вивчення афоризмів історично сформувались три основні напрями їх дослідження, що ґрунтуються на історичних етапах виникнення та їх поширення (як філософського, літературного та лінгвістичного явища) а саме:

– *афоризм як форма вираження філософського бачення* (В. О. Ключевський, Х. Крюгер, Н. М. Шарманова, М. Angel-Lara),

– *афоризм як літературний жанр* (О. Ю. Ваганова, Б. Грасіан, О. А. Дмитрієва, Т. І. Манякіна, Ф. Маутнер, М. Т. Федоренко, С. А. Шаталова та ін.),

– *афоризм як одиниця фразеології* (Ж. В. Колоїз, Н. М. Малюга, С. І. Ожегов, І. А. Панькевич, О. О. Селіванова та ін.).

Розглянемо детальніше кожен з трьох визначених напрямів.

Афористика – це один із засобів образного, а також мовленнєвого вираження життєвої мудрості (“софійності”) (Шарманова, 2005). Афоризм в аспекті філософії (як форма вираження філософського світогляду) передбачає витлумачення його як судження, що несе “світоглядний зміст у формі художнього образу” (Шарманова, 2005, с. 15). Він є однією з найперших і найпростіших форм вираження та передачі власне філософського судження стародавніх ораторів (філософів, учених, політичних діячів). Така форма трансляції думок уперше знаходить своє відображення у досократівській філософії (V–III ст. до н.е.) за часів Стародавньої Греції, а також Стародавнього Єгипту і не втрачає своєї вагомості у працях низки відомих античних мислителів: Сократа, Аристотеля, Платона, Сенеки та ін. (Сеник, 2014, с. 53).

Античні зразки афоризмів (*гнома, сентенція, максима*) відтворювали усю ранню філософію Стародавнього світу, віддзеркалювали уявлення тогочасної людини про навколишню дійсність, її побут. Найдавнішими й першими книгами так званих ‘афоризмів’ – висловлювань (їх перших стародавніх форм) вважають “Повчання для Кагемнія” (збірка повчань з поведінки / етикету у вищому суспільстві) та “Повчання царя Гераклеопольського” (політичний трактат, який вміщував настанови батька синові щодо управління державою), що датується ще близько 2000 років до н.е. (Кожевников, 2010, URL: <https://www.litmir.me/br/?b=222242&p=1>). Першими формами афоризмів (їх історичним минулим) М. Т. Федоренко у монографії “Афористика” вважає саме *висловлювання* й продовжує свою думку, що “[...] *афоризм – это современный вид изречений*” (Федоренко, 1990, с. 16). Однак автор вважає недоцільним ототожнювати ці два поняття, позаяк висловлювання (як збірне поняття) дало поштовх для появи й низки інших понять, а саме: максима, гнома, апофегма та ін.

Відтак, вважаємо недоцільним вважати поняття ‘афоризм’ та ‘висловлювання’ синонімічними, оскільки поява афоризму має поступові та закономірні історичні передумови.

Додатково потрібно відзначити й ще одну збірку афоризмів (або ж як їх прийнято було називати на той час – *гноми*) – стислих образних висловів “Семи мудреців“ Стародавньої Греції, що датується VII–VI ст. до н.е. У різних дослідників афористики зазначається й різний перелік імен мудреців (Піттак, Солон, Клеовул, Періандр та ін.) та їх кількості, але визначальною рисою була надзвичайна моральність та проникливість їх висловлювань, що ґрунтувалась на набутому життєвому досвіді й стосувалась як політичної діяльності, так і духовного розвитку (ЭС, URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz\\_efron/92661/%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D1%8C](https://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz_efron/92661/%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D1%8C)).

Появу ж вперше назви ‘афоризм’ пов’язують з іменем Гіппократа (V ст. до н. е.), який створив ряд медичних трактатів (різновид іонікійської прози), де одну із своїх праць учений назвав “Афоризми”. Твір був присвячений медичній тематиці у вигляді настанов про симптоми й діагнози захворювань, мистецтво їх запобігання та лікування (Федоренко, 1990, с. 246; Ruby, 2016, URL: <https://www.laphamsquarterly.org/roundtable/long-history-short-form>).

Відтак, можемо зробити проміжний висновок, що у формі змістовних (насамперед повчальних) та оригінальних за формою АО мислителі та політичні діячі стародавнього світу формували й висвітлювали для простого народу та прийдешніх поколінь основні постулати тогочасної дійсності, визначали роль філософії та релігії в житті людини і суспільства. Відзначимо, що на той час (в епоху античності) афористичне слово належало лише вищому прошарку населення – елітарній писемній традиції, оскільки було знаком науки, освіти й учительства (ознакою вищої влади у суспільстві) (Малявин, 2003, с. 29).

З часом афоризми згадуються і в давньоіонікійській літературній спадщині (V–IV ст. до н.е.), текстова структура якої містить певні моральні та дидактичні імперативи – звернення до молоді, поради, настанови (Пашенко, 2001, с. 130; Шарманова, 2005, с. 16; Ruby, 2016 URL: <https://www.laphamsquarterly.org/roundtable/long-history-short-form>).

З поширенням різних релігійних учень, розвитком християнства, ситуація змінюється. Роль оратора-проповідника (священнослужителя), а не мислителя чи вченого, для середньовічної людини виходить на перший план, а з нею і ключове місце релігії у житті суспільства. З'являються збірки повчань та настанов релігійних й наближених до церкви суспільних діячів. Однак, такі повчання передавались зазвичай в усній формі, тобто піддавались постійним мовленнєвим трансформаціям й не були фіксованими. Відтак, часто невідомим залишався автор цих висловлювань й вони набували ознак народності. У цей період інститут авторства, на думку О. А. Юдіна, лише починає формуватись (насамперед на теренах Київської Русі), оскільки фіксація імені автора ще не була настільки ваговою й звичною (Юдін, 2016, URL: <https://burago.com.ua/yudin-a-a-%E2%80%A2-formirovanie-instituta-avt/>). Для античних мислителів 'печатка авторства' на кожному їх відомому висловлюванні (афоризмі) мала вагоме значення, оскільки вирізняла їх серед інших тогочасних філософів / просвітителів, увіковічувала імена в історії. Таким чином, можемо вважати, що вже у цей період виділяється питання щодо важливості ознаки авторства для АО, а саме її первинності чи вторинності (збереження у ході історії первинного автора та наявності сучасних авторських інтерпретацій цих же афоризмів, їх масовість вжитку).

У період XI–XII ст. риси афористичного жанру (початок української афористичної традиції) прослідковуються у тогочасних збірках моралістичних повчань, життєвих притч та настанов: “Повчання Володимира Мономаха” (приблизно 1109 рік), “Мовлення Данила Заточника” (XII–XIII ст.) та ін. (Назаров, 1990; Шарманова, 2005, с. 19).

Філософський аспект вивчення афоризму як самостійного явища знаходить своє подальше відображення у період Відродження (XIII–XV ст.): Д. Аліґ'єрі, Ф. Петрарка, Е. Ротердамський та ін. Однак, максимальної уваги до питань вивчення афоризму та афористики приділено у працях німецьких та англійських філософів та науковців межі XVI–XVIII ст. (Дж. Локка, Ф. Ніцше,



А. Шопенгауера та ін.) (Ruby, 2016, URL: <https://www.laphamsquarterly.org/roundtable/long-history-short-form>).

У дослідженнях зазначених вище вчених афоризм аналізується як форма мовного мислення та як процес філософствування, що спрямований, насамперед, на комунікацію його учасників (Сеник, 2014, с. 53). Вони заперечували художню сутність афоризму й наголошували на його філософському призначенні (Сеник, 2014, с. 53). Потрібно зазначити, що тогочасні мислителі та філософи й самі були творцями афоризмів, оскільки висловлювали свої судження й погляди за допомогою афоризмів (які за обсягом часто досягали мінітекстової форми, оскільки не вирізнялись лаконічністю). На думку цієї плеяди дослідників (Дж. Локк, Ф. Ніцше, А. Шопенгауер та ін.), афоризм розглядався у першу чергу як філософська норма й таким чином, вони заперечували його художню сутність. Крім того, у працях німецьких та англійських мислителів наводиться аналіз походження та джерел афористики, визначаються основні жанрові ознаки афоризму.

Однак, на нашу думку, дослідження афоризму як форми вираження філософської дійсності невід’ємно поєднане з його вивченням як літературного жанру. Ці два напрями мають спільну генезу ще за часів античності, крім того, виразність та образність наближають афоризми до художньої літератури, а властивий їхньому змісту синтез думок, зв’язок між явищами, точність і лаконізм ріднять їх з філософією (Федоренко, 1990, с. 6).

Цікавим є судження В. Т. Скуратівського, який вважає афоризмом “найзагадковіший жанр світового письменництва” (Скуратівський, 2001, URL: <http://ukrlife.org/main/afor/scurat.html>). Мистецтво, література – мінливі, вони змінюються (або ж просто зникають), а натомість з’являються нові течії, все нові манери письма, але ж афоризм, як стверджує В. Т. Скуратівський, “афоризм залишається” (Скуратівський, 2001, URL: <http://ukrlife.org/main/afor/scurat.html>).

У середньовічній Європі афоризм як літературний жанр поступається об’ємному за змістом та формою епосу (народна та феодално-лицарська

література). Особливого поширення *афоризм* як самостійний літературний жанр набуває у період Відродження (1580 р. – збірка “Проби” французького вченого М. Монтеня – філософсько-критичне осмислення автором дійсності у формі ессе), а далі – в епоху класицизму (XVI-XVII ст.) (Алефіренко, 1988, с. 71; Шарманова, 2005, с. 18-19). Однією з перших літературних збірок *афоризмів* у 1647 р. стала книга іспанського письменника Б. Грасіана “Кишеньковий оракул або Наука розсудливості”, що нараховувала близько 300 афористичних правил-настанов житейської мудрості, які автор назвав *афоризмами* (Грасіан, 2001; Федоренко, 1990, с. 246). У своїй роботі Б. Грасіан остаточно відділив афоризми від наукового світогляду й відніс його до літературної традиції того часу (Федоренко, 1990, с. 83). У подальшому з’являється ціла плеяда європейських майстрів *літературного афоризму* (Ж. де Лабрюєр, Ф. де Ларошфуко, Б. Паскаль та ін.). Як вірно зазначає В. Т. Скуратівський: “XVII ст. говорило афоризмами (коштовними філологічними відламками давньої цілісної істини – Премудрості” (Скуратівський, 2001, URL: <http://ukrlife.org/main/afor/scurat.html>). Проте, досить довгий час поширеними серед письменників і філософів залишались більш звичні назви (*максими, думки, сентенції*) замість науково-моралістичного й дидактичного поняття ‘афоризм’ (Шарманова, 2005, с. 17- 19).

Розбудова українського афористичного слова як окремого літературного жанру пов’язана з іменем відомого філософа та мислителя Г. С. Сковороди (1722-1794 рр.). На його думку, сила афоризму базувалась насамперед у досконалості його мовного втілення (Власенко, 2004, с. 70). Крім того, вартим уваги є той факт, що поширення афористики в українській мові (власне біблійної) сягаючи ще часів прийняття християнства, як зазначає Х. Я. Макович, отримує швидке поширенням з початком перекладів Святого Письма (Макович, 2016, с. 33). Проповіді в збірниках учительних Євангелій (для прикладу – Н’ягівські та Плавя’нські УЄ, що датуються XVI століттям) виголошувались священниками на богослужіннях. Написані

зрозумілою вірянам мовою вони мали повчальний характер, трансливали принципи християнської моралі та поведінки, а завдяки влучній й короткій формі їх легко могли запам'ятати та відтворити віряни (Макович, 2016, с. 33).

У XVIII-XIX ст. зростає інтерес європейських письменників та філософів до жанру афористики і, як результат, на теренах Європи виходять загальновідомі на той час афористичні твори, авторами яких є такі діячі, як: В. фон Гете, Г. К. Ліхтенберг, Ф. Шлегель та ін. (Федоренко, 1990, с. 246). Афористичність знайшла своє відображення у великій кількості творів українських письменників та поетів цих епох й стала однією з ключових рис ідіолекту І. П. Котляревського, М. Т. Рильського, П. Г. Тичини, Т. Г. Шевченка, І. Я. Франка, Л. Українки та ін. (Калашник, 1995). Це стало можливим завдяки впливу європейської афористичної думки, поступовому зростанню міжмовних контактів українських та європейських діячів / письменників, а також, завдяки швидкому розвитку перекладацької діяльності (Шарманова, 2005, с. 19).

Уже в XX ст. афористичний жанр міцно закріплюється в світовій літературі. Як стверджує дослідник R. Ruby у статті “The long history of a Short form”, саме в XX ст. настає ‘золотий вік афоризму’ (“*golden age of the aphorism*”) (Ruby, 2016, URL: <https://www.laphamsquarterly.org/roundtable/long-history-short-form>), оскільки він отримує все нові поштовхи для розвитку. Як результат цього процесу формується й наука про афоризми – *афористика*. Таким чином, афористичне мислення і лаконічний спосіб викладу думок стає перспективним напрямком літературної творчості (Федоренко, 1990).

На думку Т. І. Манякіної та М. Т. Федоренка, поступове відділення літератури з народної творчості в цю культурно-історичну епоху спричинило у подальшому розмежування висловлювань на *літературний* (авторські афоризми) та *фольклорний* (народні паремії) типи (Смоляна, 2017, с. 32; Федоренко, 1990). Зазначимо, що *пареміями* прийнято вважати народні вислови, які передають елементарну сценку / найпростіший діалог та

позначають мовне чи фольклорне явище, а також вони не наділені ознакою авторської приналежності, на відміну від афоризмів (МФЕ, 2007, с. 291).

У працях багатьох вітчизняних мовознавців розгляд афоризму як літературного жанру є ключовим напрямом його вивчення. Так, О. А. Дмитрієва в своєму дослідженні “Культурно-языковые характеристики пословиц и афоризмов” дотримується твердження, що афоризм – “літературний жанр, а відповідно й різновид лінгвокультурних текстів” (Дмитрієва, 1997, с. 12; Королькова, 2005, с. 14-15). Вона зазначає, що аналіз основних характеристик афоризмів повинен здійснюватися на основі міжмовного зіставлення та за допомогою культурних концептів. На підтвердження цієї думки дослідниця зазначає, що *афоризм* як особливий тип тексту може слугувати базою для культурно-лінгвістичних досліджень, бути інструментом для визначення культурних домінант у зіставляваних мовах (Дмитрієва, 1997, с. 12; Королькова, 2005, с. 14-15). Вищезазначене судження О. А. Дмитрієвої поділяє і М. М. Єленевська у дисертаційному дослідженні “Структура и функции афоризма” (на матеріалі англійської мови). Авторка стверджує, що АО слугують основним засобом вираження авторського мислення у літературній традиції, а їх узагальнюючий характер проявляється у типізованості взаємопов’язаних між собою логічних та семантико-синтаксичних моделей (Еленевская, 1983, с. 29).

Отже, підсумовуючи погляди науковців щодо тлумачення афоризму як літературного жанру, можемо зробити висновок, що, наслідуючи швидкий темп часу, література змушена збільшувати ємкість письма, оскільки її майбутнє поступово зводиться до зменшення / лаконічності літературних форм. Така умовна стислість форми та змістового наповнення уже закладена в жанрових особливостях афоризмів, що і спричиняє швидкий їх розвиток та поширення як в літературі, так і в усному мовленні. Результатом такого процесу спрощення та стислості передачі змісту художнього твору, авторської дидактичної сентенції є поява збірок та численних перекладів найвлучніших і найбільш ‘геніальних’ афоризмів, відібраних із багатотомних творів

Г. С. Сковороди, Ф. Петрарки, Т. Г. Шевченка, У. Шекспіра та інших відомих письменників і мислителів різних національностей та епох. Особливої уваги у наш час заслуговують перекладені різними мовами афоризми та збірки афоризмів відомих людей (мислителів, учених тощо), що користуються великою постійною популярністю (особливо набувають швидкого поширення та масовості на теренах онлайн простору).

У рамках третього напрямку дослідження афоризму як *одиниці фразеологічної системи*, то він аналізується у працях низки відомих мовознавців: В. Л. Архангельського, В. В. Виноградова, О. В. Куніна, Л. Г. Скрипника, В. Д. Ужченко, І. І. Чернишова та ін. Визначаючи відтворюваність як основну ознаку фразеологічних одиниць, представники цього напрямку вважають за доцільне відносити до фразеосистеми й усі відтворювані в готовому вигляді лексичні одиниці: *прислів'я, приказки, ідіоми, крилаті слова, паремії*, а також *афоризми*.

Так, у монографії дослідниці А. В. Королькової “Русская афористика” зазначається, що афоризми є однією з основ виникнення фразеології, тому їх семантичну характеристику потрібно здійснювати за тими ж принципами, що й семантичну характеристику фразеологізмів (Королькова, 2005, с. 151). Ця думка знаходить своє відображення і у працях Л. П. Дядечко, яка стверджує, що в афоризмі міститься смислове ядро у вигляді потенційного фразеологізму (Королькова, 2005, с. 27). Таким чином, дослідник встановлює взаємозалежність цих двох мовних одиниць характеризуючи фразеологізм як поняття, що є складовою афоризму – як судження (Дядечко, 2002, с. 123-124).

Чільне місце серед наявних класифікацій фразеологічних одиниць посідає структурно-семантична класифікація запропонована ще В. В. Виноградовим. Учений розподіляє фразеологізми на три види: *фразеологічні єдності, фразеологічні зрощення та фразеологічні сполучення*. На сучасному ж етапі мовознавчих досліджень наявні суперечності у розмежуванні цих видів, оскільки відсутній єдиний принцип розподілу (Гаращенко, 2010, с. 178-9). О. Д. Пономарів та М. М. Шанський доповнюють

класифікацію В. В. Виноградова ще одним видом – *фразеологічними висловами*, до яких відносять семантично неподільні стійкі мовні звороти, що складаються із вільних за значенням слів, а саме: *афоризми, сентенції, максими, ремінісценції, крилаті слова* та ін. (Гаращенко, 2010, с. 178-179). Підтримує таке судження мовознавець Г. Л. Пермяков й також вважає за доцільне відносити до виду фразеологічних висловів такі мовні одиниці як: *паремії, прислів'я та афоризми* (Шанський, 1969). Відтак, на думку Г. Л. Пермякова, О. Д. Пономаріва та М. М. Шанського, виокремлені ними афористичні поняття за будовою становлять завершене речення і виступають клішованими одиницями у мові (як і власне фразеологізми) (Пермяков, 1975, с. 262-269; Шанський, 1969).

Низка вітчизняних мовознавців (З. Г. Коцюба, О. Д. Пономарів, О. О. Селіванова та ін.) підкреслюють у своїх дослідженнях схожість конституційних ознак, якими наділені афоризми та фразеологізми. Серед таких спільних ознак, характерних для всіх фразеологічних одиниць (відповідно й для афоризмів), учені виділяють такі: *семантична цілісність, відтворюваність, вираження певних граматичних категорій, сталість* (Сорочинська, 2018, с. 385).

Поняття 'афоризм' як рівнозначне поняттю 'фразеологічна одиниця' визначає й О. О. Селіванова, відносячи його до одиниць фразеологічного фонду. Однак, дослідниця звертає увагу на дискусійність питання розмежування афоризмів / фразеологізмів в створених класифікаціях фразеологізмів, що потребує подальших мовознавчих розвідок (Селіванова, 2004, с. 242; Шарманова, 2005, с. 16).

Проте ряд мовознавців (Н. М. Амосова, С. Г. Гаврін, В. П. Жуков, С. І. Ожегов та ін.) не підтримує погляди зазначених вище учених щодо віднесення афоризмів до фразеосистеми з огляду схожості їх конституційних ознак. Так, недоцільним зарахування афоризмів до фразеології вважає мовознавець С. І. Ожегов. Він стверджує, що опиратись лише на масовість їх ужитку та цитування (як стверджують З. Г. Коцюба та О. Д. Пономарів)

є неправомірним й таким чином, наголошує на необхідності виведення їх за рамки фразеології (Шарманова, 2005, с. 11). Відмежовують афористичні та фразеологічні одиниці й дослідниці Н. М. Амосова та В. П. Фелицына (Амосова, 1958; Фелицына, 1964, с. 200-202). Вони вважають, що *афоризми* як еквіваленти цілого тексту, а не окремих слів чи словосполучень (як фразеологізми), наділені прямим значенням у завершеній формі, а відтак, вони ніяк не можуть ототожнюватись з фразеологічними одиницями як усталеними єдностями, що у мовленні слугують готовими формами (Фелицына, 1964, с. 200–202; Шарманова, 2005, с. 11). Це судження поділяють та доповнюють Ж. В. Колоїз та Н. М. Шарманова. Вони визначають афоризми (а також паремії) як мовні знаки, що репрезентують ієрархічно-сегментований й закономірний порядок утворення ланцюжка різних рівнів: *фонема – морфема – лексема – словосполучення – фразеологізм – речення – текст (паремія/афоризм)* (Левицький, 2006, с. 21; Шарманова, 2005, с. 12). Вважаємо таке судження науковців вірним, оскільки афоризми як предикативні одиниці можуть виступати еквівалентами як простих/складних речень, а також і надфразових єдностей (мінітексту), а відтак, вони перебувають на вищому рівні (відповідно до ієрархії мовних елементів зазначеної вище) ніж фразеологізми – стійкі словосполучення.

Таким чином, підсумовуючи розглянуті вище погляди науковців, у межах нашого дослідження вважаємо за доцільне аналізувати афоризм як складовий елемент фразеосистеми (відносимо їх до класифікацій фразеологічних одиниць) з огляду на притаманну фразеологізмам та афоризмам схожість за семантичними та конституційними ознаками. Однак, відмінність їх граматичної структури (фразеологізми – стійкі усталені словосполучення; афоризми – цілісно оформлені предикативні одиниці) та змістового навантаження (фразеологізми конденсують одне внаслідок метафоричного переосмислення судження; афоризми наділені дидактичністю та оригінальністю думки) унеможлиблює тотожність їх тлумачення.

Додатково зазначимо, що в основі багатьох мовознавчих розвідок у період XVIII–XX ст. покладено структурний та дискурсивний підходи до вивчення афоризмів (увага учених була спрямована на встановлення їх лексичних, граматичних та стилістичних ознак, структурно-семантичної організації, класифікаційних різновидів). На думку М. М. Єленевської та І. А. Налічникової, під час розквіту структурної лінгвістики основна увага при розгляді питань афористики була звернена на встановлення структурних особливостей та семантичної організації АО з урахуванням типів їх логічних структур (закладених в основі кожного афоризму) (Еленевская, 1983). Структурно-семантичну організацію АО досліджував і Г. Є. Крейдлін. Він розглядав афоризм як предикативну одиницю тотожну за формою до міні тексту, що вирізняється поєднанням стислості зовнішньої форми зі змістовою насиченістю (Крейдлин, 1989, с. 196-206). Вагома увага науковців була спрямована й на встановлення сфер вжитку та поширення афоризмів, тобто на визначення їх основних тематичних класифікацій (Н. А. Баракатова, Н. В. Буц, Л. І. Сокольська, М. Т. Федоренко, Н. М. Шарманова та ін.).

Дискурс є своєрідною взаємодією мови та мовлення. У лексикографічних джерелах під дискурсом (з лат. *discursus* – ‘розмова про щось, міркування’, з франц. *discours* – ‘виступ, промова’) зазвичай розуміють:

1) “сукупність висловлювань / міркувань, що стосуються певної проблематики, розглядаються у зв’язку з нею та у зв’язках між собою” (СІСТ, URL: [https://slovnyk.me/dict/social\\_terms/дискурс](https://slovnyk.me/dict/social_terms/дискурс));

2) “мовлення, що вписане в комунікативну ситуацію” (СУМ, URL: <https://slovnyk.me/dict/newsum/дискурс>).

Як філософське явище він визначається як сукупність мовних практик, що формують уявлення про різні об’єкти дійсності. Дослідження афоризмів, а також суміжних афористичних одиниць ґрунтувалось у працях багатьох мовознавців насамперед на виборі автором сфери/аспекту їх аналізу (виборі дискурсу). Так, дослідження Д. А. Крячкова та О. Й. Шейгала присвячені розгляду АО та особливостей їх функціонування у політичному дискурсі



(Крячков, 2004; Шейгал, 2000). І. А. Наличнікова аналізує когнітивно-прагматичні особливості власне афористичного дискурсу (Наличнікова, 2010), А. М. Куза (на основі українського релігійного дискурсу) досліджує особливості функціонування фразеологізмів та афоризмів у сучасному мовному просторі (Куза, 2016). Вважаємо, що варіативність авторських розвідок пояснюється швидким поширенням афоризмів (їх активного вжитку) у різних сферах суспільної діяльності людини (релігія, політика, мистецтво, література тощо).

З ХХ ст. мовознавство розширює можливості аналізу АО як цілісних мовних одиниць у когнітивному аспекті. Завдяки теорії генеративізму В. фон Гумбольдта стає можливим перехід від описової та класифікаційної лінгвістики до антропологічної. Основним постулатом цієї теорії є те, що мову потрібно досліджувати як феномен людської психіки, свідомості та менталітету. Кожна окрема мова формує власну картину світу народу, опредмечує його світобачення та усвідомлення в контексті культурних звичаїв і традицій (Вежбицкая, 2001, с. 162; Кочерган, 2006, с. 46-48).

Таким чином, в останні десятиріччя основний вектор аналізу АО зміщується на їх розгляд з позиції когнітивних, лінгвокультурологічних та прагматичних аспектів, тобто афоризми розглядаються як цілісні тексти, що відображають ментальні та соціальні явища, створюють взаємозв'язок між мовою та культурою, мовою і мисленням, мовою та прагматикою. Як зазначає О. А. Дмитрієва, афоризми формують у свідомості носіїв кожної мови відповідну сукупність інформації, що має певну логічну конструкцію вираження; слугують металними конструктами, що відображають увесь спектр людського світосприйняття у сучасному світі (Дмитрієва, 1997).

Отже, приходимо до висновку, що афоризм не лише передає загальновідомі істини, але й відбиває взаємодію мовних та психокогнітивних феноменів, синтезує в лаконічній формі філософську, культурологічну, художню та лінгвістичну складові, а також відображає етнічну (притаманну окремій лінгвокультурі) мовну картину світу. Афоризми є унікальними

каталізаторами думки, оскільки вони вчать читача мислити, наштовхують на особисті роздуми та умовиводи.

Аналіз основних напрямків дослідження афоризмів вважаємо за доцільне розглядати у площині їх історії виникнення та поширення. Умовне розмежування цих напрямів уможливило: встановлення передумов трактування афоризму як філософського, літературного та лінгвістичного явища; визначення основних сфер його вживання (філософія, мистецтво, література, наука тощо); розгляд історії його становлення від філософської та малої літературної форми у період античності до побутування у мові та мовленні як самостійної мовної одиниці (мінітексту) у межах науки про афоризми (афористики) на сучасному етапі мовознавчих студій. Відтак, характеристика афоризму з позиції його генези створює передумови для подальшого виокремлення та опису у межах дисертації його домінантних ознак, а також класифікаційних схем за різними критеріями.

### **1.3 Виокремлення домінантних і факультативних ознак афоризму**

Лінгвістичне визначення афоризму базується на встановленні комплексу його диференційних ознак. Так, однією з найвідоміших праць в царині вітчизняної афористики є монографія “Афористика” М. Т. Федоренка та Л. І. Сокольської, що репрезентує повну літературну концепцію афоризмів та афористики як науки про афоризми. Автори концепції виділяють шість базових характеристик, що, на їх думку, максимально уточнюють розуміння АО, а саме:

- *лаконічність* (концентрація думки сприяє її кращому запам’ятовуванню та відтворюваності);
- *узагальненість* (є висновком, правилом, синтезом суджень) та *завершеність думки* (її сприймання поза контекстом);
- *глибина судження* (“прагнення до істини” – відкриває одну із загальновідомих істин);

– *відточеність* (виразність та чіткість думки, що доведена до бездоганності);

– *художність афоризму* (завдяки використанню стилістичних фігур та тропів) (Королькова, 2005, с. 11-12; Федоренко, 1990, с. 181-183).

Л. В. Успенський доповнює визначені Л. І. Сокольською та М. Т. Федоренком диференційні ознаки ще низкою факультативних: *виразність, стислість, повчальність* та здатність до *зручного запам'ятовування* (Успенський, 1964, с. 8), а досконалий формульний характер, на думку автора, досягається завдяки таким властивостям АО, як: *переконливість, категоричність* та *якісна лаконічність*. Не лише повчальність, а саме ‘мудрість’ (так звану ‘софійність’) як основну рису афоризму виділяє В. Т. Скуратівський, поряд з шістьма ознаками наведеними М. Т. Федоренком.

Ряд мовознавців (С. Г. Гаврін, С. І. Ожегов, В. К. Петрова, Л. І. Ройзензон та ін.) дотримуються судження, що домінантною ознакою *афоризмів* є їх зв'язок із літературним джерелом (авторська належність), а також виділяють три факультативні ознаки, а саме: *усталеність, відтворюваність* й *уживаність* (частота вживання). Підтримує такий погляд і Ю. Є. Прохоров, який вважає, що асоціація афоризму з тим чи іншим автором / твором, або ж з відповідною історичною епохою визначає його семантичну усталеність (Прохоров, 1977, с. 10-11). G. S. Morson та J. Geary визначають основною ознакою афоризму – *наявність автора*, однак підкреслюють й важливість ознаки *завершеності* авторського судження (автосемантию АО), тобто відсутність потреби підтримки контексту (Geary, 2005, р. 18-19; Morson, 2006, р. 250-251).

Російська дослідниця А. В. Королькова у монографії “Русская афористика” виділяє та охарактеризовує такі чотири диференційні ознаки АО:

– *паспортизація* (кожен афоризм повинен мати автора);

– *узагальненість* (на думку дослідниці, ця ознака з структурно-семантичного підходу дозволяє в афоризмі виокремити слова-концепти, що

відтворюють найбільш вагомі поняття, а якщо ж слово-концепт не виділяється, то це уже не буде афоризм);

– *відтворюваність* (закріплений автором вигляд не підлягає семантичній трансформації, оскільки зміна семантики нівелює тлумачення афоризму як такого);

– *лаконічність* (максимальний об'єм афоризму не повинен перевищувати трьох речень, оптимальною і найбільш репрезентативною є структура з одного-двох речень) (Королькова, 2005, с. 29-33).

І. Ю. Яковлева підтримує думку А. В. Королькової й наголошує на таких же диференційних ознаках афоризму, серед яких основними вважає дві: *наявність автора (паспортизація)* та *лаконічність* (Яковлева, 2015, с. 734).

Однак, не усі дослідники (О. Ю. Ваганова, О. А. Дмитрієва, М. М. Єленевська) погоджуються з судженням А. В. Королькової щодо визначення лаконічності / стислості АО як однієї з його диференційних ознак, що викликає дискусійність у мовознавчих розвідках та потребує подальшого уточнення. Дійсно, мінімальний розмір афоризму (одне речення) не викликає сумнівів, але його максимальна довжина залишається відкритим питанням у наукових дискусіях. Так, К. Ю. Ваганова пропонує збільшити й відповідно закріпити синтаксичні межі афоризму до шести речень, що значно розширює тлумачення АО до еквівалента мінітексту (надфразової єдності) (Ваганова, 2002, с. 9). На противагу цій думці, Г. Г. Садова вважає, що критерій синтаксичної лаконічності є визначальним при ідентифікації афоризму (Садовая, 1976). М. Т. Федоренко та Л. І. Сокольська запропонували для вирішення цієї дискусії вважати афористичним висловом такий афоризм, що за об'ємом перевищує два-три ПР/СР, тобто є складним синтаксичним цілим (Королькова, 2005, с. 34; Федоренко, 1990). Відтак, афоризм та афористичний вислів наділені тотожними ознаками й лише різняться довжиною (об'ємом) авторського судження. У нашому дослідженні, аналізуючи погляди науковців, вважаємо за доцільне дотримуватись зазначеного вище розподілу мовознавців, що краще уточнює межі поняття 'афоризм' та 'афористичний

вислів". Для подальшого аналізу афоризмів виділяємо такі, що налічують не більше двох-трьох синтаксично пов'язаних простих / складних речень (опираючись на специфіку афоризмів мовами дослідження). Проте на сучасному етапі дослідження АО ознаку *стислості / лаконічності* вважаємо за необхідне відносити до його домінантних ознак, що сприяє кращому його запам'ятовуванню та відтворенню як в усному мовленні, так і в багаточисельних друкованих збірках й на теренах мережі інтернет.

У вітчизняному та зарубіжному мовознавстві також побутує думка, згідно з якою домінантними ознаками афоризмів, крім уже зазначених, є ще й *влучна виразність, обов'язкова цитатність і несподіваність судження* (момент парадоксальності) (О. А. Дмитрієва, А. Фрюстенберг, В. К. Харченко, О. Й. Шейгал, В. І. Шмарина, R. Carston, J. Geary). Проте однотипним серед науковців є погляд на ознаку *узагальненості* як одну з диференційних рис афоризму, що моделює його змістову структуру й конденсує закладену в ньому думку (В. С. Калашник, Т. І. Манякіна, О. І. Наконечна, Т. В. Радзієвська, А. С. Тяпкіна, В. І. Шмарина та ін.).

Зазначимо, що значна варіативність авторських класифікацій домінантних ознак афоризму ґрунтується на висвітленні науковцями тих чи інших питань аналізу афоризмів, а отже й виділенні їх основних (диференційних) та факультативних ознак. Так, О. Й. Шейгал, проаналізувавши змістові й функціональні особливості АО, до основних включає такі: *авторство, несподіваність, парадоксальність, алюзію і натяк* (Шейгал, 2000, с. 157-158). Т. І. Манякіна за функційно-стилістичним критерієм аналізу АО визначає такі їх домінантні ознаки: *експресивність, естетична вагомість, доцільність, влучність, проникливість* (Манякіна, 1980, с. 88-93).

Американський мовознавець J. Geary пропонує обмежити кількість диференційних ознак АО до п'яти, серед яких він вважає основними: *лаконічність, авторитетність* (частота відтворюваності), *авторство* (наявність авторської належності), *несподіваність / парадоксальність*

судження, філософська направленість (Geary, 2005, p. 18).

Я. А. Баран та Л. О. Новіков виділяють ряд основних рис, а також факультативних, що притаманні АО. Відтак, до основних автори відносять такі: *спосіб знакотворення*; *змістова завершеність* (повне висловлювання); *усталеність*, *узагальненість* й *відтворюваність* у процесі комунікації; *системність* (наявність семантичних полів і мікросистем). До факультативних зараховують лише дві ознаки: *здатність до номінації* й *репрезентації певного явища дійсності*; *відповідність до акту мовлення* (наділені віртуальним, потенційним / актуальним характером) (Баран, 1980, с. 7-10; Новіков, 1998).

До факультативних ознак, на думку К. І. Буглака, В. С. Калашника та Г. Л. Пермякова, потрібно відносити й ознаку *естетичності*. Таким чином, дотримуючись позиції науковців афоризм можна характеризувати і як особливий естетичний знак (Буглак, 2013, с. 56; Калашник, 1995). М. М. Шанський як факультативну ознаку виділяє *усталеність* афоризмів у мові як структурно-семантичних одиниць (Шанський, 1972).

Отже, розглянувши зазначені вище авторські розподіли диференційних та факультативних ознак АО, вважаємо за доцільне, виокремити, на нашу думку, ряд домінантних (найбільш репрезентативних для афоризму за твердженнями науковців), а саме:

– *авторство* (наявність автора – ключова характеристики АО, оскільки відсутність “*печатки авторства*” констатує перехід афоризму до сфери народності – стає *паремією* / *прислів'ям* / *приказкою* тощо);

– *лаконічність* / *стислість* (максимальний об'єм афоризму не повинен перевищувати двох-трьох простих / складних речень, оскільки це негативно відображається на художній структурі та можливості його частого відтворення у мовленні); однак, винятком є афоризми-еквіваленти НФС (афористичні вислови – мінітексти), що за своєю граматичною будовою можуть вміщувати більше ніж два-три ПР/СР;

– *завершеність думки* (відсутність потреби контексту – автосемантия, здатність АО виражати значення незалежно від інших синтаксичних конструкцій, що сприяє правильності та легкості розуміння закладеної авторської інтенції);

– *оригінальність судження* (несподіваність / парадоксальність авторського умовиводу, закладеного у витончену / відточену форму афоризму);

– *актуальність вживання* (частота / доцільність / популярність вживання АО у сучасній науковій / художній літературі / мас-медіа та у повсякденному мовленні).

До факультативних відносимо такі три ознаки: *усталеність* (закріпленість єдиної форми вживання АО), *естетичність* (“ [...] афоризм должен быть не только мудр, но и красив” (Федоренко, 1990, с. 183)) та *повчальність* (дидактичний, морально-настановчий зміст авторського судження).

Відтак, підсумуємо, що на сучасному етапі мовознавчих розвідок немає єдиної класифікації (критерію визначення / розподілу) домінантних та факультативних ознак афористичних одиниць. Запропоновані для виокремлення п'ять ознак АО не викликають суттєвих розбіжностей у поглядах вітчизняних та зарубіжних науковців, оскільки максимально поєднують притаманні саме афоризму ознаки.

#### 1.4 Науковий об'єм поняття ‘афоризм’ на тлі суміжних термінів

При розгляді жанрових меж афористики науковці (О. А. Анастасьєва, Т. О. Буйницька, Ф. Маутнер, Л. І. Сокольська, М. Т. Федоренко, Н. М. Шарманова, А. Нуй, J. Geary, D. Kin, G. S. Morson, G. Papini, R. Ruby та ін.) виокремлюють основні споріднені до афоризму афористичні терміни (*фраза, висловлювання, афористичний вислів, максима, крилаті слова, сентенція, апофегма, паремія, гуморизм, каламбур, парадокс, гнома,*

*прислів'я, приказка*), що у різні історичні епохи були, або ж досі являються синонімічними до власне поняття 'афоризм'. Однак, доцільно зазначити, що цей перелік не є вичерпним, й може відповідно до об'єкта дослідження доповнюватись науковцями й іншими афористичними одиницями.

Проблема ототожнення чи розмежування афористичної термінології у художніх та науково-теоретичних працях, присвячених афористиці, залишається і досі невирішеною на сучасному етапі лінгвістичних досліджень. Так, у німецькій літературі *прислів'я, приказки* та *крилаті слова* аналізуються поза межами афористики. В англійській художній та науковій літературі (також й в онлайн джерелах) синонімічними у вжитку до афоризму (*aphorism*) й досі залишаються поняття: *saying, quotation, quote* (Буйницька, 1996, с. 52- 54; CIDE; DLTLT; OPT). В італійській мовознавчій та художній літературі, відповідно до історичної епохи / авторської інтенції протягом багатьох століть поняття 'афоризм' часто замінювалось іншими афористичними поняттями: *ricordi, pensieri, massima, minima, proposizione, detto* (DGLI; DSLISC; VT). Проілюструємо зазначені лексеми у назвах відповідних збірок афоризмів (XV-XVI ст.): "*Ricordi di Guicciardini*", "*Pensieri da Tassoni e Tommaseo*", "*Proposizioni da Speciano*", "*Massime da Mazzucchelli*" та ін. (Aforisma, 2017, URL: <https://www.ultimavoce.it/che-cose-l-aforisma/>).

Питання термінологічної бази афористики та специфікації її жанрових меж було винесено на огляд науковців у 1966 р. на IV *Міжнародному літературному конгресі* у Франції. Так, німецький дослідник афористики Ф. Маутнер вперше вніс пропозицію про необхідність уточнення афористичних термінів (URL: <http://greatmind.info/articles.php?aid=20>). У своїй доповіді Ф. Маутнер розмежував такі терміни, як *афоризм, максима, сентенція, фрагмент* (різняться навіть в межах однієї мови), обґрунтовуючи своє твердження варіативністю змістових відтінків зазначених понять. Цікавою була ідея дослідника замінити *афоризм* зовсім новим поняттям '*rhubus*' (запозичене з назви збірок афоризмів 1933-1934 років французького



письменника-афориста П. Валері “Rhumbs” / “Autres Rhumbs”), яке б не мало мовнонаціональної належності (Федоренко, 1990). Проте заявлена Маутнером пропозиція не отримала бажаного схвалення і була розцінена іншими мовознавцями як необґрунтована. Отже, можемо зробити висновок, що заміна поняття ‘афоризм’ якимось іншим немає чіткого наукового підґрунтя, а продиктована поступовими національно-культурними та історичними змінами у суспільстві.

Аналіз етимологічних і літературознавчих словників (ВТССУМ, ЛС, СЛТ, МФЕ, СІДЕ, DLTLT, DGLI, DSLISC, ОПТ, VT та ін.), ознайомлення з теоретичними доробками вчених (О. А. Анастасьєва, Т. О. Буйницька, Г. О. Денискіна, Ф. Маутнер, М. Т. Федоренко, Н. М. Шарманова, А. Нуй, J. Geary, D. Kin, G. S. Morson, G. Papini та ін.) зумовлює виокремлення афористичних термінів, що виступають більшою / меншою мірою еквівалентними афоризму (тобто наділені синонімічними до афоризму ознаками), а саме: *фраза, висловлювання, афористичний вислів, максима, крилаті слова, сентенція, апофегма, паремія, гуморизм, каламбур, парадокс, гнома, прислів'я, приказка*.

Далі звернемо увагу на частоту й сфери їх уживання поза контекстом.

Варіативність існуючих лексикографічних та власне авторських тлумачень *афоризму* спричиняє ряд суперечностей, оскільки під ним часто розуміють будь-яку фразу / висловлювання, виокремлені з контексту або ж вжиті самим автором, що мають частково схожі ознаки з основними характеристиками афоризму.

Так, український мовознавець Т. В. Цимбалюк визначає *афоризм* як “коротке, але глибоке у смисловому плані судження, що належить певному автору і ув’язнене в образну форму, що легко запам’ятовується” (МФЕ, 2007, с. 38). На думку ученого І. С. Гнатюка, афоризм – це “короткий та влучний вислів, що конденсує набутий досвід суспільного життя у лаконічно вираженій формі” (Гнатюк, 2000, с. 38). Спільним для двох авторських дефініцій є ознаки *лаконічності, виразності та образності* форми афоризму.

Н. М. Шарманова вважає афоризмом “оригінальний засіб позначення та номінації позамовної дійсності”, який вражає реципієнта глибокою внутрішньою правдою, мудрим філософським осмисленням явища (Шарманова, 2008, с. 40).

Л. І. Сокольська та М. Т. Федоренко афоризмом називають глибоке за змістом, завершене, образно й лаконічно висловлене судження (Федоренко, 1985, с. 245). Дослідники стверджують, що авторська приналежність, лаконічність форми та ємкість судження виступають основними характеристиками афоризму, що вирізняє або ж ототожнює його з іншими суміжними афористичними поняттями.

С. А. Шаталова визначає афоризм як “коротку з узагальненим формулюванням ‘мудру думку’, що виражена в постулативній формі, завершена і синтаксично самостійна, наділена відточеною формою” (Шаталова, 2000, с. 87).

Г. О. Денискіна розподіляє так звані “дидактичні тексти малих форм” на *ядро* (куди відносить афоризм) та *периферію* (прислів’я, приказки, крилаті слова, сентенції, максими, епіграми та парадокси) (Денискіна, 2006, с. 47), таким чином, виділяючи афоризм як родове поняття серед суміжних афористичних одиниць. Також, мовознавиця пропонує власне ‘комбіноване’ трактування АО як “лаконічного прозового узагальненого експресивно виснаженого нехудожнього втілення унікальної зовнішньої ізольованої думки відомого автора, котра зазвичай становить одне речення” (Денискіна, 2006, с. 47). Однак, не можемо погодитись з твердженням Г. О. Денискіною щодо визначення афоризму як нехудожньої думки та її структурної організації в одне речення, оскільки таке його розуміння значно обмежує за вказаними ознаками численні збірки АО до яких відносять авторські афоризми (еквіваленти НФЄ) відомих мислителів, поетів та письменників.

Американський науковець J. Lineberger дає досить лаконічне та філософсько-художнє визначення афоризму з мінімальним уточненням його базових характеристик: “*an aphorism is just a short expression of a big idea about*

*life*” (Lineberger, URL: <https://study.com/academy/lesson/aphorism-in-literature-definition-examples-quiz.html>). Така дефініція, на нашу думку, може сама набувати ознак АО, побутувати у мовленні як самостійний афоризм. D. Baldick вважає, що афоризм як лаконічне висловлювання конденсує велику мудрість лише у декількох словах (Angel-Lara, 2011, с. 48; Baldick, 1990). Думку вищезазначених американських учених щодо концентрації знань / мудрості у лаконічній формі афоризму поділяє й італійський учений S. Pavarini (Angel-Lara, 2011, с. 40). Він тлумачить афоризм як ‘вмістилище знання’ (“*il luogo di sapere plurale*”) (Pavarini, 1996, р. 565), як роздум, що долає ідеологічні бар’єри.

Дослідник G. S. Morson у своїй праці “The Aphorism: Fragments from the Breakdown of Reason” (присвяченій теорії афоризму) наводить трактування АО як короткого прозового висловлювання (Morson, URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3309634/>). Науковець виділяє афоризм з-поміж суміжних термінів (*цитати, фрази, максими, прислів’я та епіграми*) як основну одиницю афористичної термінології.

Італійський учений M. Trevisan у власному визначенні підкреслює софійність цього поняття й визначає афоризм як висловлювання, що містить концентровану мудру думку та має виразну форму (Trevisan, URL: <https://www.libero-arbitrio.it/aforismi-pensieri-riflessioni/>). Також дослідник додає, що афоризми народжуються унаслідок глибоких спостережень за життям людини, вони нічого не осуджують й містять необхідні для людини умовиводи та настанови.

T. Rigotti подає дефініцію афоризму (*aforisma*) як короткої фрази, принципу, спостереження, що виражає правду у декількох словах (Rigotti, 2020, URL: <https://www.lefrasi.it/aforisma-aforismo-significato-di-aforisma-cos-e-un-aforisma-1.html>). Також, дослідниця стверджує, що люди послуговуються афоризмами щодня, як в усному мовленні, так і на теренах мережі Інтернет.

Представлені вище вітчизняні та зарубіжні авторські дефініції досліджуваного поняття, на нашу думку, акумулюють основні його ознаки,

а саме: лаконічність, оригінальність форми та судження (охарактеризовані нами у попередньому пункті), повчальність (мудрість / софійність).

Зазначимо також, що багато авторських тлумачень афоризму самі претендують на афористичність та аналізуються уже з позиції самотійної АО. Проілюструємо: *Scrivere un aforisma, per chi lo sa fare, è spesso difficile. Ben più facile è scrivere un aforisma per chi non lo sa fare. L'aforisma non coincide mai con la verità: o è una mezza verità o una verità e mezzo* (К. Краус) (URL: <https://www.ultimavoce.it/che-cose-l-aforisma/>) – переклад (тут і далі переклад наш – С. І.): *Написати афоризм, для того, хто вмiє це робити, є завжди важкою справою. Набагато легше написати афоризм для того, хто не вмiє цього робити. Афоризм ніколи не співпадає з правдою: він або є наполовину правдою, або правдою з половиною* (К. Краус) (CIY; VLI); *Chi scrive aforismi non vuole essere letto ma imparato a memoria* (F. Nietzsche) (URL: <https://citazionicelebri.com/chi-scrive-aforismi-non-vuole-essere-letto-ma-imparato-a-memoria-friedrich-nietzsche/>) – переклад: *Хто пише афоризми, той не хоче бути прочитаним, а навпаки, вивченим напам'ять* (Ф. Ніцше); *Афоризм – крапля, що зважилася відобразити у собі Всесвіт* (В. Власов) (Капелюшний, 2011, с. 682); *Афоризм – короткий вислів, мудрість якого не потрібно доводити* (В. Микушевич) (Капелюшний, 2011, с. 13); *Афоризми пишуть не через брак слів, а через надмір думок* (С. Сидоров) (Капелюшний, 2011, с. 13).

Інтерпретація результатів етимологічного аналізу встановлює спільне грецьке походження лексем *aphorism* / *aforisma* / *афоризм* для трьох мов дослідження: від старофранц. *aphorisme* < лат. *aphorismus* < грец. *ἀφορισμός* ('визначення'; 'коротке кмітливе речення') < грец. *aphorizein* ('відділяти лінією/розмежовувати, розділяти'), що датується 1520 р. та складається з: грец. префікса *ἀπό* (\**apo* 'від чогось / після') + дієсл. *horizein* 'обмежувати, межувати' < грец. *horos* ('границя, межа, орієнтир, віха, розмічальні камені') (OED, URL: <https://www.etymonline.com/word/aphorism>; DEI, URL:

<https://www.etimo.it/?term=aforismo>; ЕСУС, URL: <https://goroh.pp.ua/Етимологія/учитель>).

Відтак, аналогічність архетипних уявлень про афоризм в англійців, італійців та українців зводилась до його розуміння як ‘*короткого кмітливого речення, що обмежує певне судження*’.

Розглянемо послідовно дефініції лексем *aphorism* / *aforisma* / афоризм у англійських, італійських та українських лексикографічних джерелах.

Так, у словниковій статті *Cambridge International Dictionary of English* лексема *aphorism* має таке визначення:

– *коротке розумне висловлювання, що має на меті повідомлення загальновідомої істини* (CIDE, URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/aphorism>).

*Oxford Advanced Learner's Dictionary* подає два визначення афоризму (*aphorism*):

– *коротке спостереження, що вміщує загальновідому істину*;  
 – *лаконічне ствердження наукових принципів, що є характерним для класичного автора* (OALD, URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/aphorism>).

Лише одне трактування подано у *Collins English Dictionary*:

– *коротке кмітливе судження, що виражає загальновідому істину або тлумачення (коментар до чогось)* (CED, URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/aphorism>).

Лексема *aforisma* в італомовних словникових статтях представлена такими визначеннями.

Словник *Il Vocabolario della lingua italiana Devoto-Oli* пропонує одну дефініцію:

– *максима, сентенція, визначення, яке короткими і чіткими словами узагальнює і заключає в собі результат роздумів, спостережень, досвіду* (VLIDO, URL: <https://www.wordreference.com/definizione/aforisma>).

*Il Dizionario Linguistico Garzanti* трактує афоризм як:

– коротке висловлювання, що проголошує практичне правило або норму мудрості (DLG, URL: <https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=sentenza>).

*Il Grande Dizionario della lingua italiana* презентує також одне визначення:

– *сентенція, максима яка узагальнює декількома словами філософський концепт, норму мудрості, або життєве правило* (GDLI, URL: [https://www.grandidizionari.it/Dizionario\\_Italiano/parola/A/aforisma.aspx?query=aforisma](https://www.grandidizionari.it/Dizionario_Italiano/parola/A/aforisma.aspx?query=aforisma)).

Дефініції лексеми *афоризм* розглянемо у відповідних словникових статтях українських тлумачних та лексикографічних словників.

Відтак, у *Словнику іношомовних слів* (за ред. О. С. Мельничука) представлено наступне визначення афоризму:

– “короткий влучний оригінальний вислів, що зробився усталеним” (СІС, 1974, с. 111).

*Словник мови Шевченка* подає теж одну дефініцію:

– “вислів, який у стислій формі виражає узагальнену думку” (СМШ, URL: <http://izbornyk.org.ua/shevchenko/slovn04.htm>). Крім того, зазначається, що афоризми характеризуються “влучністю, змістовою та композиційною довершеністю” (СМШ).

*Словник української мови* (в 11 тт., Т. 1) презентує одне досить лаконічне тлумачення афоризму:

– “яка-небудь узагальнена думка, висловлена стисло в дуже виразній формі” (СУМ, 1970, Т. 1, с. 73).

Узагальнюючи зазначені вище словникові дефініції, можемо стверджувати, що тлумачення *афоризму* в англійських, італійських та українських словникових статтях виділяє спільні для трьох мов його базові характеристики, а саме: лаконічність форми (коротке/стисле висловлювання), змістовність та повчальність (“софійність”) закладеного смислу (містить результати досвіду / роздумів / спостережень, повчальний висновок).

Далі розглянемо низку афористичних одиниць, що відносяться дослідниками афористики до кола синонімічних афоризму понять.

*Афоризм і афористичний вислів.*

Поняття ‘афоризм’ і ‘афористичний вислів’, на думку дослідників, розрізняються лише за довжиною: власне *афоризм* зазвичай складається з одного-двох речень, а *афористичний вислів* (за його синтаксичною організацією) часто є еквівалентом надфразової єдності (мінітексту), оскільки містить декілька простих/складних речень (більше двох ПС/СР). (Ваганова, 2002, с. 9; Королькова, 2005; с. 34, Федоренко, 1990). У межах нашого дослідження вважаємо ці терміни взаємозамінними.

*Афоризм, фраза й висловлювання.*

В афористичній термінології поняття ‘фрази’ й ‘висловлювання’ часто виступають синонімами. На думку мовознавців М. Т. Федоренка та Л. І. Сокольської, *висловлювання* є давньою назвою афоризму (Федоренко, 1985, с. 245-246), родоначальником різних афористичних понять серед яких є й власне ‘афоризм’. Висловлювання наділене глибоким за змістом судженням, але без особливої чіткості й не має мотивації загального значення й може класифікуватись відповідно до сфери ужитку. Але йому, як і афоризму, притаманна несподівана подача закладеного автором судження (Сорочинська, 2017а, с. 183). *Фраза* (з грец. *phrasis* – ‘спосіб вираження, зворот’) – “*красномовний, але пустий вислів; висловлювання, що становить інтонаційну чи смислову єдність*” (МФЕ, 2007, с. 428). У вузькому значенні, *фраза* є складовою *висловлювання*, яка характеризується своєю змістовною / синтаксичною незавершеністю. Позаяк, через відсутність оригінальності та ‘відточеності’ форми, неповноті її змістового навантаження вважаємо недоцільним ототожнювати поняття ‘фраза’ й ‘афоризм’. *Висловлювання*, що має історичну належність до появи афоризму вважаємо тотожним йому за низкою ознак (змістовність та глибина судження, відтворюваність тощо), однак не синонімічним поняттям у афористичній термінології (як уже зазначалось у попередніх пунктах дослідження).

### *Афоризм і максима.*

*Максима* (з лат. *maxima (regula)* – ‘найвище правило, принцип’) – 1) “правило, основний принцип, яким керується людина в своїх діях та вчинках”; 2) “короткий вислів етичного характеру” (СУМ, 1973, с. 604). Відповідно до літературознавчої термінології, максима – це “різновид афоризму, моралістична за змістом сентенція й виражається у вигляді констатування факту або у повчальній формі” (ЛС, 2007, с. 429). Проілюструємо відомою максимою Б. Паскаля: “*Перемагай зло добром*” (ЛС, 2007, с. 429).

Свого розвитку максима сягнула у XVII-XVIII ст. у французькій літературі. Відомими є збірки максим В. фон Гете “Максими й роздуми”, Ф. де Ларошфуко “Максими” (1665 р.) та ін. (ЛС, 2007, с. 429). Максими часто ототожнюються за своєю образністю з *роздумами* (італ. ‘*pensieri*’), але вони не є логічно побудованими силогізмами, тому літературознавці із впевненістю відносять їх до афористики та ідентифікують як споріднені афоризмам форми (Сорочинська, 2017а, с. 183). Спільністю цих двох понять є те, що для *максими*, як і для *афоризму* характерним є концентрованість судження (закладеного змісту) та наявність автора (Анастасєва, 2017, с. 37). Відмінність ж полягає у тому, що максима обов’язково носить повчальний (дидактичний) характер, що не залежить від її тематичної належності, а для афоризму ознака повчальності є факультативною. Як виняток сюди відносимо досліджувану нами тематичну групу *педагогічних афоризмів*, оскільки для них ознака *повчальності* є однією з домінантних враховуючи зміст закладений у них автором (трансляція моральних та виховних настанов, дидактичних правил, норм поведінки тощо).

### *Афоризм і сентенція.*

Повчальним (моралістичними) висловлюванням прийнято вважати *сентенцію* (з лат. *sententia* – ‘думка, судження’) (СІС, 1974, с. 696). Своє поширення це поняття дістає у байках, оскільки наділене високою концентрацією повчальності. Особливістю синтаксичної структури сентенцій є те, що в них часто вжиті дієслова у формі наказового способу й слова



з модальним відтінком необхідності (*мусиш, необхідно, зобов'язані* та ін.), що лише підкреслюють їх дидактичність (Сорочинська, 2017а, с. 183). У науковій літературі класифікують сентенції на: безпосередні / алегоричні сентенції, заохочувальні / знеохочувальні (ЛС, 2007, с. 618). Сентенції відображають житейську мудрість, хоча й позбавлені своєї оригінальності та художності у порівнянні з афоризмами. На думку дослідника афористики М. Л. Гаспарова, *сентенція* займає проміжне місце між народними прислів'ями та авторськими афоризмами (Анастасєва, 2017, с. 36), однак за ознаками концентрованість судження та повчальності вона часто ототожнюється з максимою.

Своїї популярності сентенції набули в період античності, а пізніше в епоху Відродження і класицизму, оскільки були частовживаним серед священнослужителів засобом донесення до вірян моралістичних та повчальних релігійних настанов (Нуй, 2019, р. 20). На сучасному ж етапі мовознавчих та літературознавчих досліджень сентенція втрачає своє колишнє значення (не є загальноживаною), однак залишається максимально наближеною до афоризму, вирізняючись високим ступенем морально-повчальної концентрації змісту.

#### *Афоризм і апофегма.*

Близькою за змістом до сентенції є *апофегма* (з грец. *apophthegma* – ‘етичний вислів, влучне слово’) – “*висловлювання, котрим прийнято називати коротке повчальне судження*” (ЛС, 2007, с. 59). На межі XVII-XVIII ст. поширеними були збірки коротких моралістичних висловлювань, що називались *апофегмами*. Героями апофегми слугували відомі діячі античного світу. Апофегми використовувались як ілюстративний матеріал у творах полемічної та повчально-ораторської літератури в Європі протягом XVI-XVIII ст. (Сорочинська, 2017а, с. 183). На сучасному етапі використання афористичних одиниць поняття ‘афоризм’ витіснило застаріле поняття ‘апофегма’, тому вважаємо його родовим до афоризму, проте застарілим у вжитку поняттям.

### *Афоризм і гнома.*

Ще одним афористичним терміном вважають *гному* (з грец. *gnomos* – ‘думка, висновок’) – “в античній трагедії – вислів, яким закінчується монолог” (ЛС, 2007, с. 161). *Гнома* (як і сентенція) є повчальним за змістом висловлюванням, але у віршованій (або ж ритмічній / римованій) формі. В європейській поезії цим поняттям позначають дуже лаконічний вірш (з 2-4 рядків), що містить дуже стислу думку (ЛС, 2007, с. 161).

Показовою може бути ілюстрація гноми (відноситься ще до часів стародавнього Риму):

*Велетень лише спроможний на створення влучної гноми,  
мудрість якої цілком розуміють безграмотні гноми* (Публій Сір, переклад В. Книра) (ЛЕ, 2007, с. 231).

Відомими представниками гномічної поезії були такі античні філософи як: Гесіод, Архілох, Солон та ін. Подальшого свого поширення вона набула в індійській, перській, арабській ліриці (ЛС, 2007, с. 162). За часів Російської імперії це поняття було мало вживаним й використовувалось лише на позначення античних поетичних висловлювань (Сорочинська, 2017а, с. 183). Таким чином, розглядаємо гному як античний (застарілий) різновид афоризму, але у віршованій та римованій формі, що у наш час не є актуальним для використання.

### *Афоризм і крилаті слова.*

*Крилаті слова*, як правило – “загальновідомі яскраві й лаконічні висловлення літературного походження, які образно передають думку” (МФЕ, 2007, с. 201). Багато з них прямо відносяться до періоду античності, пов’язані зі стародавньою культурою, особливо, що стосується християнської літератури й біблійних мотивів: “*Всесвітній потоп*”, “*Манна небесна*”, “*Жереб кинуто*” (Ю. Цезар) та ін. (Сорочинська, 2017а, с. 183).

Вираз ‘крилате слово’ набув термінологічного значення у лінгвістиці завдяки праці німецького філолога Г. Бюхмана (1864 р.), який подав його дефініцію як “виразу / вислову, що постійно відтворюється у широких колах,

або ж імені будь-якої мови, історичного автора літературне походження яких можна прослідкувати або довести” (Шкварчук, 2014, с. 311). Крилаті слова мають авторську належність, бо прийшли в мову з літератури, з ораторських виступів видатних людей (МФЕ, 2007, с. 201), є цитатами відомих мислителів, письменників, учених. Загальновідомим є й вислів В. Шекспіра “*Бути чи не бути..?*”, що вже багато століть як став крилатим, оскільки набув активного вжитку у повсякденному мовленні (Сорочинська, 2017а, с. 184). На думку дослідника С. І. Ожегова, *крилаті слова* є тими ж афоризмами, які з частотою та поширеністю їх використання втратили ‘*печатку авторства*’ (Королькова, 2005, с. с 20-21). Дослідник встановлює можливість набуття афоризмом рис крилатих слів за умови, якщо він: втрачає контекстуальну належність, набуває статусу народності, або ж рис абстрактності (Королькова, 2005, с. с 20-21). Отже, часте вживання та відтворюваність АО переводять їх у розряд крилатих слів (Шкварчук, 2014, с. 311-312). Зазначимо, що за лаконічним двох-трьох складовим крилатим словом може стояти ціла розповідь (історичний період), що є загальновідомим і для його роз’яснення не потрібно довгих розповідей – достатньо лише короткого натяку, що приведе до відповідних асоціацій у реципієнта (Сорочинська, 2017а, с. 184).

Основною характеристикою, що виокремлює крилаті слова серед інших афористичних термінів та власне афоризму, є дуже концентрована основна думка (закладений автором зміст, що вміщений у два-три слова), а також, їх структурна організація (крилаті слова мають узуально закріплений склад, що не є змінним відповідно до бажання того, хто їх цитує) (Дядечко, 2003, с. 25).

*Афоризм і каламбур.*

*Каламбур* – “мовний зворот, який будується на грі слів, схожих за звучанням, але різних за значенням” (МФЕ, 2007, с. 166), а також на багатозначності жартівливості вжитої лексики. Крім загальноприйнятого визначення, під *каламбуром* розуміють стилістичний прийомом, що за основу містить пароніми, омоніми та інші форми полісемантичності. Його прийнято вживати в комічних й сатиричних контекстах, оскільки авторською метою

є підкреслення внутрішньої рими слова, переосмислення відомих усім висловлювань / фразеологізмів для досягнення нового, саме комічного ефекту (Сорочинська, 2017а, с. 184). Завдання каламбуру – жартівливе й комічне, позаяк глибоке судження (що притаманне афоризму) йому не властиве. Як стилістичний прийом каламбур часто використовується при створенні афоризмів (Королькова, 2005, с. с 64).

Свого активного поширення він набуває в добу бароко (*“Про те ж”* Л. Барановича та ін.) (ЛС, 2007, с. 322), однак, з плином часу каламбур втрачає свої позиції й поступається місцем *афоризмам* і *гуморизмам*. Наразі немає єдиної думки науковців щодо місця каламбуру серед інших одиниць афористичної термінології. Незважаючи на певну лінгвістичну невизначеність, каламбур користується (хоч і значно меншою) популярністю у мові мас-медіа (при написанні рекламних текстів, різноманітних слоганів).

#### *Афоризм і гуморизм.*

*Гуморизм* є умовним поняттям, що не має характерних рис, а тому його часто відносять до афоризмів з гумористичним значенням. Однак нерідко, автори з метою за будь-яку ціну викликати сміх у читача нівелюють глибину судження АО, тому збільшують його форму й надмірно узагальнюють зміст сказаного для утворення нової форми – гуморизму (Федоренко, 1990). Л. Піранделло у нарисі “Гуморизм” (*“L’Umorismo”*, 1908 р.) подає визначення цьому поняттю як *“особливому виду діяльності фантазії, функціонування якої забезпечується рефлексією”* (Зуккер, 1997, URL: <http://cheloveknauka.com/dramaturgicheskaya-kontsepsiya-luidzhi-pirandello>).

*Гуморизм* – явище, що досі лише розвивається, примушує читача посміхатись, але не потрібно забувати, що ризикувати поєднанням зовнішньої краси й жартівливої форми за рахунок глибини судження досить часто не є виправданим. Отже, нове та маловживане поняття ‘гуморизм’ не вважаємо за доцільне ототожнювати з поняттям “афоризм”, насамперед з позиції першочергового призначення першого – трансляції дотепної / оригінальної думки.

### *Афоризм і парадокс.*

*Парадокс* (з грец. *paradoxon* – ‘несподіваний, дивовижний’) – ще один афористичний термін, що заслуговує уваги. *Парадокс* – це “*висловлювання, що суперечить здоровому глузду і будується на явній алогічності суджень, протиставляється звичній дійсності речей*” (ЛС, 2007, с. 520). За витонченою та лаконічною формою він наближений до афоризму, а також до прислів’я й каламбуру. *Словник української мови* (в 11 тт., Т. 6) подає такі дефініції парадоксу: 1) “*думка, судження, що різко розходяться із звичайним, загальноприйнятим і протирічить (іноді тільки на перший погляд) тверезому глуздові*”; 2) “*несподіване явище, яке не відповідає звичайним науковим уявленням*” (СУМ, 1975, с. 63).

Віртуозністю парадоксального мислення відзначились такі відомі митці та письменники, як: Б. І. Антонович, І. Драч, М. Воробйова, У. Еко, О. Уайльд, А. Франс, Б. Шоу та ін., котрим притаманні досить яскраві риси парадоксального світосприйняття (ЛС, 2007, с. 520). Для створення парадоксу автори часто використовують загальновідомі афоризми, але у перевернутій формі, що дає змогу увиразнено (з іншого погляду) висловити глибоку філософську думку / життєвий досвід. Проілюструємо: *Не поступай с другими так, как хочешь, чтобы они поступали с тобою: у вас могут быть разные вкусы* (Б. Шоу) (Душенко, 2001, URL: <http://yanko.lib.ru/books/lit/dushenko-aphorizm.htm>). У цьому парадоксі відображено ‘золоте правило’ моралі та етики, що має різні інтерпретації відповідно до епохи, сфери його застосування та авторського світогляду (Сорочинська, 2017а, с. 184). В одній з чотирьох канонічних Євангелій це судження має наступну змістову форму: *Усе, чого тільки бажаєте, що чинили вам люди, те саме чиніть їм і ви* (Євангеліє від Матвія 7.12) (Біблія, URL: <https://www.bible.com/uk/bible/186/MAT.7.12.UBIO>). Існує ще один його варіант у формулюванні Конфуція: *Не роби іншим того, чого не бажаєш собі* (Етика, 2014, URL: <http://www.etica.in.ua/moral-na-otsinka-vchinku-yiyi-zmist-i-osnovni-skladovi/>). Проте, найважливішим критерієм щодо розмежування

афоризму та парадоксу є правильне тлумачення останнього як літературного жанру (одного з афористичних понять) та використання *парадоксальності* в афоризмах (стилістичний прийом побудови АО). У. Еко у своїй праці послуговується саме парадоксальністю для створення нових афоризмів й вводить новий італійський термін ‘*cancrizzare*’ (синонім до дієсл. *invertire*) – ‘мінати, переставляти назад (в зворотному порядку)’ (СІУ, 2006, с. 146). Відтак, У. Еко під цим новим терміном послуговується для побудови власних АО *інверсію* (стилістичну фігуру, що ґрунтується на порушенні порядку слів у реченні) (Есо, 2002). Проілюструємо афоризм О. Уайльда та його змінену ‘перевернуту’ форму – афоризм (парадокс) У. Еко: *La Bellezza rivela tutto perché non esprime niente* (О. Wilde) – переклад: *Краса виявляє все, оскільки не виражає нічого* (О. Уайльд); *La Bellezza non rivela niente perché esprime tutto* (У. Есо) – переклад: *Краса не виявляє нічого, оскільки виражає все* (У. Еко) (Psicologia e scrittura, 2016, URL: <https://psicologiaescrittura.blogspot.com/2016/08/eco-pitigrilli-e-il-linguaggio-canchero.html>). Мотивом вживання інверсії була інтенція У. Еко показати частковість правдивості (життєвської мудрості) афоризмів О. Уайльда. Незважаючи на оригінальність авторського підходу, парадокси які він створив змінюючи відомі афоризми набули не меншої популярності серед читачів й стали поштовхом для інших митців у цій царині. Відповідно до цього відзначимо актуальність вживання парадоксів, їх активне поширення та закладене у них автором спонукання до переосмислення (критичного оцінення існуючих істин у звичні формі АО). Однак, не можемо стверджувати про тотожність понять “парадокс” та “афоризм”, оскільки призначення афоризму є більш глибоке (щось стверджувати, переосмислювати, узагальнювати), а призначення парадоксу – жартівливе (дивувати, привертати увагу своєю формою).

*Афоризм та прислів'я й приказка.*

До жанру афористики багато дослідників відносять *прислів'я* та *приказки* – короткі народні висловлювання. Однак, М. Т. Федоренко та Л. І. Сокольська стверджують, що відсутність автора одразу ж різнить ці

поняття. Якщо автора немає, зазначають дослідники, то це може бути *прислів'я, приказка, крилатий вислів*, але не афоризм (Федоренко, 1990).

Розмежовуючи *прислів'я* і *приказки* зауважимо, що в основі закладеного змісту *прислів'я* лежить не поняття, а судження; за формою – стисле й образне і виражає повчальну думку / оцінку чогось (МФЕ, 2007, с. 336). *Прислів'я* є самостійним судженням, що граматично оформлене як просте / складне речення (МФЕ, 2007, с. 336). *Приказка* – це влучний, іноді римований вислів, що не має повчального змісту (МФЕ, 2007, с. 332). Але різниця між *прислів'ями* та *приказками* – умовна, оскільки вони є народними витворами й транслюють для реципієнта моралізаторські настанови (Анохіна, 2016, с. 9). В. Т. Скуратівський під *приказкою* розуміє “*колективний інтелектуально-естетичний продукт*”, афоризм ж, на його думку, персоналізований і є “*персонально-авторським актом*” (Скуратівський, 2001, URL: <http://ukrlife.org/main/afor/scurat.html>). Аналогічного судження дотримується й В. Федоров у монографії “Психологія народної мудрості” й зазначає, що на відміну від афоризмів, *прислів'я* й *приказки* характеризуються відсутністю автора, вузьким тематичним колом і простішими синтаксичними конструкціями (Федоров, 2009, с. 324-325).

За притаманною афоризмам ознакою цитатності (частотою відтворення) *прислів'я* і *приказки* часто включають до збірок афоризмів, незважаючи на народність їх походження. Однак, серед літературознавців все частіше звучить думка про розмежування *афоризмів, прислів'їв* й *приказок* як самостійних літературних жанрів, незважаючи на близькість їх уживання і той факт, що нерідко *афоризми* (через активність їх ужитку) переходять у *прислів'я* (втрачають ознаку авторства) (Шкварчук, 2014, с. 311-312; Федоренко, 1990).

#### *Афоризм і паремія.*

*Паремія* (з грец. *paroimia* – ‘притча, вислів, приказка’) – “*народний вислів, виражений реченням, що передає елементарну сценку або найпростіший діалог*” (МФЕ, 2007, с. 291). До синонімічного кола цього поняття часто зараховують такі афористичні одиниці як: *прислів'я, приказки,*

*загадки, прикмети, замовляння, повір'я, скоромовки, небилиці* та ін. (МФЕ, 2007, с. 291; Шкварчук, 2014, с. 312). Більшість паремій побудовані на синонімічності й відображають різні аспекти людського життя / соціальні явища. У зарубіжних (англомовних) джерелах це поняття є рідковживаним, натомість йому відповідає поняття 'proverb' ('прислів'я') (САУ, 1997, с. 156). Тракткування *паремії* як народного висловлювання виступає основним критерієм розмежування її з авторським афоризмом, незважаючи на активний розвиток праць присвячених пареміології (науці про паремії) у східнослов'янському мовознавстві (А. Дандіс, К. О. Демідкіна, А. В. Королькова, Т. І. Манякіна, В. М. Мокієнко, Г. Л. Пермяков, О. О. Потебня, О. О. Селіванова, М. М. Шанський, Н. М. Шарманова та ін.). Так, М. Ф. Алефіренко визначає *паремію* як "афоризм народного походження з повчальним змістом" (Алефіренко, 2009, с. 242). О. О. Селіванова під *пареміями* розуміє стійкі відтворювані одиниці, а саме: *прислів'я, приказки, примовки* (Селіванова, 2006, с. 415). У нашому дослідженні, приєднуємось до думки більшості дослідників, які трактують *паремію* як народний вислів, який часто є узагальненим терміном до якого відносять *прислів'я, приказки*, але за ознакою *авторства* (однією з основних для усіх афористичних понять) розмежовуємо *афоризм* (як авторські одиниці) та *паремію* (результат колективної народної творчості).

Отже, розглянувши низку афористичних понять, що у різні історичні та культурні епохи були, а деякі й залишаються синонімічними до поняття 'афоризм' на основі виокремлення та зіставлення їх диференційних ознак, вважаємо за доцільне запропонувати власну дефініцію *афоризму* (зادля подальшого опрацювання вибірки афористичного матеріалу) як *завершеної індивідуально авторської думки, якій притаманна особлива структура, завдяки чому він відтворюється у мовленнєвій діяльності носіїв різних мов і спонукає до роздумів / формування власних суджень*.

Виходячи із запропонованого визначення афоризму, умовно систематизуємо усі розглянуті вище афористичні одиниці (*фраза,*



висловлювання, афористичний вислів, максима, крилаті слова, сентенція, апофегма, паремія, гуморизм, каламбур, парадокс, гнома, прислів'я, приказка) за 5 диференційними ознаками: авторство; лаконічність / стислість; завершеність судження; оригінальність висловлювання; актуальність вживання (на сучасному етапі мовознавчих / літературознавчих досліджень). Визначені ознаки (притаманні афоризму як базової одиниці для зіставлення) є тією чи іншою мірою характерними для усіх одиниць зіставлення.

Узагальнені результати зіставлення представлені у таблиці 1.4.1.

Таблиця 1.4.1

**Розмежування афоризму та суміжних понять за базовими ознаками**

| Ознаки                     | Лаконічність / стислість | Завершеність | Авторство | Оригінальність | Актуальність вживання |
|----------------------------|--------------------------|--------------|-----------|----------------|-----------------------|
| <i>афоризм</i>             | +                        | +            | +         | +              | ++                    |
| <i>афористичний вислів</i> | –                        | +            | +         | +              | +                     |
| <i>максима</i>             | +                        | +            | +         | +              | –                     |
| <i>фраза</i>               | +                        | –            | +/-       | –              | –                     |
| <i>висловлювання</i>       | +                        | +            | +         | +              | +                     |
| <i>крилаті слова</i>       | ++                       | +/-          | +/-       | ++             | +                     |
| <i>сентенція</i>           | +                        | +            | +         | –              | –                     |
| <i>апофегма</i>            | +                        | +            | +         | –              | –                     |
| <i>паремія</i>             | +                        | +            | –         | +/-            | +                     |
| <i>гуморизм</i>            | +                        | +            | +         | +              | +/-                   |
| <i>каламбур</i>            | +                        | +            | +         | ++             | +/-                   |
| <i>парадокс</i>            | +                        | +            | +         | ++             | +/-                   |
| <i>гнома</i>               | +                        | +            | +         | +              | –                     |
| <i>прислів'я</i>           | +                        | +            | –         | +              | +                     |
| <i>приказка</i>            | +                        | +            | –         | +              | +                     |

Відповідно до даних таблиці афоризм наділений усіма зазначеними вище 5 ознаками. Суміжні афористичні терміни більшою, або ж у меншою мірою також виявляють усі, або ж декілька базових ознак притаманних афоризму, а саме:

1) *ознака авторства / 'паспортизація'* (походження: автор чи народна творчість): наявність автора є однією з ключових характеристик афоризму. За цією ознакою усі вище розглянуті афористичні терміни відповідають цьому критерію, крім *паремій, прислів'їв та приказок*, позаяк джерелом їх творення не виступає окремий автор, а відносяться вони до надбань народної творчості (колективний автор – народ). Виокремимо й *крилаті слова*, оскільки з частотою та поширеністю їх вживання вони мають схильність до втрати авторської належності й набувають масового вжитку – стають народними, а також *фразу*, що характеризується синтаксичною / змістовою незавершеністю;

2) *ознака лаконічності / стислості* (форма та довжина афористичної одиниці) – відносимо сюди такі поняття як: *афоризм, фраза, висловлювання, максима, крилаті слова, сентенція, апофегма, паремія, гуморизм, каламбур, парадокс, гнома, крилаті слова, прислів'я, приказка*, оскільки транслюють закладене в них повідомлення в лаконічній завершеній формі. Винятком у цій категорії є *афористичний вислів*, що незважаючи на синонімічність у нашому дослідженні до афоризму, за синтаксичною структурою прирівнюється до НФЄ (характеризується більшою кількістю структурних компонентів – декілька ПР/СР), відтак не може характеризуватись короткою / стислою формою авторської подачі. *Крилаті слова* налічують у своїй синтаксичній структурі всього декілька слів, а отже, за цією ознакою репрезентують максимальну (так звану *гіпер / надмірну*) лаконічність їх форми;

3) *ознака завершеності судження* (змістова завершеність висловленої автором думки – автосемантия афористичної одиниці): за цією ознакою суміжними до афоризму є усі проаналізовані поняття крім *фрази та крилатих слів*. *Фраза* може виступати частиною висловлювання / афоризму, а отже є змістовно незавершеною. *Крилаті слова* за концентрацією авторського смислового навантаження перевершують АО, але вирізняються незавершеністю їх синтаксичної структури (незважаючи на стислість форми),

що часто викликає необхідність у підтримці вихідного контексту для правильності їх інтерпретація читачем;

4) *ознака оригінальності* (парадоксальність / несподіваність / іронічність авторського умовиводу, або ж форми): еквівалентними, тобто тотожними за цією ознакою до *афоризму* є усі одиниці крім *фрази*, *сентенції* та *апофегми*. *Фраза* як частина висловлювання / *афоризму* – змістовно незавершена, а отже й не вирізняється оригінальністю змісту / форми. *Сентенція* та *апофегма* хоч і наділені високим ступенем дидактичності, однак є застарілими поняттями й не характеризуються оригінальністю подачі. *Парадокс*, *гуморизм* та *каламбур* посідають чільне місце поряд з афоризмом за цією ознакою, оскільки звична алогічність їх суджень, комічний ефект або ж гумористичне забарвлення значно виділяють їх серед суміжних афористичних понять. Однак зазначимо, що досить часто саме *афоризми* є джерелом їх творення, але у зворотній (комічній / парадоксальній) формі. *Крилаті слова* за концентрацією смислового навантаження (оригінальністю їх форми) навіть перевершують *афоризм* та *афористичний вислів*. Проте логічно відмітити лаконічність їх структури, що й сприяє відповідній смисловій гіперконцентрації закладеній автором (алюзія на подальші роздуми);

5) *ознака актуальності вживання* на сучасному етапі досліджень (частота вживання та поширення): у певний історичний період провідне місце займало те чи інше поняття афористичної термінології. Однак, пройшовши тривалий віковий процес смислових та лінгвістичних трансформацій поняття *апофегми*, *гноми*, *максими* та *сентенції* поволі поступились місцем *афоризму*. Загальноновживаними у різних джерелах і досі залишаються: *афористичний вислів*, *висловлювання*, *фраза*, *крилата слова*, *гуморизм*, *каламбур*, *парадокс*, *паремія*, *прислів'я* та *приказка* (як в усному мовленні, так і в науково-художній літературі). У наш час за частотою вживання афоризму поступаються такі одиниці як: *гуморизм*, *каламбур*, *парадокс*.

Отже, на цьому етапі нашого дослідження вважаємо за доцільне визначити *афоризм* як центральне й узагальнене поняття, а саме як гіперонім

у колі суміжних афористичних термінів дотримуючись родово-видових відношень. Оскільки він акумулює усі визначені базові ознаки, що більшою / меншою мірою та у різні історичні епохи були / залишаються притаманні усім розглянутим нами афористичним поняттям.

### 1.5 Класифікації афоризмів у сучасному мовознавстві

Дискусійною на сучасному етапі вивчення афоризмів залишається встановлення базових критерії їх класифікації, оскільки їх варіативність спричиняє й відповідну суб'єктивність їх авторської систематизації.

У нашому дослідженні вважаємо за доцільне виділити та розглянути основні класифікації афоризмів, що відображають різні аспекти їх вивчення у межах розглянутих напрямів та власне історії виникнення й становлення афористичної традиції. Серед таких у теоретичному доробку вчених виділяємо три основні класифікації:

- *семантичну* (Г. О. Денискіна, С. Г. Гаврін, А. В. Королькова, Н. М. Шарманова та ін.);
- *структурну* (М. Ф. Алефіренко, Н. Барлі, Т. О. Буйницька, М. М. Єленевська, Г. Є. Крейдлін, Г. Г. Садова та ін.);
- *тематичну* (Н. А. Баракатова, Н. В. Буц, О. Крупко, Л. І. Сокольська, М. Т. Федоренко).

Зазначимо, що мовна специфіка АО потребує комплексного їх дослідження, а отже й систематизації. Розглянемо кожен класифікацію з відповідним їй описом у межах афористичної проблематики.

У класифікаційних схемах, запропонованих С. Г. Гавріним, Т. І. Манякіною, А. С. Тяпкіною та ін. семантичний критерій є визначальним.

Так, С. Г. Гаврін вважає, що семантична будова АО виражає їх базові функціональні ознаки, й пропонує розподіляти афоризми на три типи: *дефінітивні афоризми* (на основі ототожнення сем – складових АО); *атрибутивні афоризми* (на основі операції логічної атрибуції – розкривають

логічну ознаку явища); *імперативні афоризми* (ґрунтуються на операції імперативації складових сем АО) (Гаврин, 1971, с. 22). Особливий статус афоризмів у системі мови, на думку вченого, спричинений тим, що вони є одиницями самостійної інтелектуальної й естетичної вартості (Гаврин, 1971), а їх семантичне становлення базується на метафоричному переосмисленні реальної дійсності. Дослідник, ґрунтуючись на диференційних ознаках АО, стверджує, що образно-емоційний, лаконічно виражений *афоризм* швидше сприймається та краще відтворюється (Гаврин, 1971, с. 13). Також, С. Г. Гаврін аналізує афоризми у складі фразеосистеми й розглядає їх як один з базових типів фразеологізмів – *афористичні фразеологізми* (виражають узагальнюючі умовиводи). Підтримує цю думку й А. В. Королькова у монографії “Русская афористика”, у якій вона стверджує, що семантичну характеристику афоризмів потрібно здійснювати за тими ж принципами, що й семантичну характеристику фразеологізмів (Королькова, 2005, с. 151). Однією з найвідоміших семантичних класифікацій фразеологізмів є класифікація, розроблена В. В. Виноградовим, де автор аналізує ступінь поєднання складових частин фразеологізмів і співвіднесення значення цілого вислову з семантикою його окремих елементів. О. Д. Пономаріва, Г. Л. Пермяков та М. М. Шанський, поряд з встановленими В. В. Виноградовим трьома типами фразеологізмів (*фразеологічні зрощення / фразеологічні єдності / фразеологічні сполучення*) виділяють й четвертий тип – *фразеологічні вирази / вислови* (до яких відносять афоризми як влучну та відточену думку певного автора, що здатна до самостійного існування). Таким чином, ряд учених, класифікуючи афоризми за семантичним критерієм, аналізує їх насамперед з огляду віднесення афоризмів до фразеології.

Однією з основних вітчизняних класифікацій афоризмів за семантичним критерієм вважаємо класифікацію, що запропонована мовознавцями Ж. В. Колоїз, Н. М. Малюгою та Н. М. Шармановою (Колоїз, 2014, с. 129-130). Учені стверджують, що афоризм як одиниця ментально-лінгвального комплексу має певний набір семантичних валентнісних зв’язків, відтак,

варіативність типів сполучуваності компонентів (складових АО) задають семантичну структуру афористичних одиниць. Так, Ж. В. Колоїз, Н. М. Малюга та Н. М. Шарманова виділяють два критерії розподілу афоризмів, що, на нашу думку, достовірно розкриває їх семантичну будову, а саме:

– за ступенем вираження смислової домінанти (*логічні / образні*);

– за характером відображення буття (*раціональні / парадоксальні*)

(Колоїз, 2014, с. 129; Шарманова, 2005, с. 24).

Два різновиди афоризмів за їх семантичною організацією (дотримуючись класифікації Ж. В. Колоїз, Н. М. Малюги та Н. М. Шарманової) виділяє й Г. О. Денискіна: образні (тобто поетичні) та логічні (моральні, повчальні) (Денискіна, 2006, с. 47).

Розглянемо детальніше усі 4 вищезазначені типи.

*Логічними афоризмами* вважають такі висловлювання, що подають розгорнуті судження про навколишню дійсність, але в повчальній (часто імперативній / дефінітивній) формі (Шарманова, 2005, с. 89), що наділені експлікованою семантикою і позначають: настанови, побажання, логічний умовивід, повчання, поради тощо (Сорочинська, 2018, с. 386). Проілюструємо: *Ми повинні виховувати людину, здатну створити своє особисте життя* (П. Блонський) (URL: [http://gala34.blogspot.com/p/blog-page\\_5488.html](http://gala34.blogspot.com/p/blog-page_5488.html)). Наведений афоризм має повчальний та настановчий характер з вираженим емоційним забарвленням.

*Образні афоризми* – словесні комплекси, що відображають особливості художнього мовлення та вміщують у собі не лише специфічне авторське світобачення, але й транслують ідіолекту адресанта, неординарність формулювання закладеного судження на свідомість реципієнта (Шарманова, 2005, с. 90). Своєрідність цього типу відображена змінами засобів (естетичних / емоційно-образних) мови у межах цих афоризмів. Наприклад: *Сонце золото бідняків* (Н. К. Барні) (URL: [https://uk.wikiquote.org/wiki/Наталі\\_Кліффорд\\_Барні](https://uk.wikiquote.org/wiki/Наталі_Кліффорд_Барні)). Жовтий або ж золотий колір сонця відтворює у читачів

відповідну образну асоціацію із кольором золота (Сорочинська, 2018, с. 386).

Раціональне мислення передає правила / норми поведінки / логічні висновки. Відтак, *раціональні афоризми* відображають загальноприйняті сукупності еталонів / правил / норм людської поведінки та діяльності, відомі істини та цінності, що історично сформовані та сприймаються як істинні усіма членами соціуму (Шарманова, 2005, с. 51). Наприклад: *У житті кожен повинен робити свої власні помилки* (А. Крісті) (Басюк, 2008, с. 96). Наведений приклад ілюструє традиційне каузально-кондиціональне мислення людини, уніфікує всім відоме судження: “на помилках вчаться” (Сорочинська, 2018, с. 386).

Парадоксальний тип АО відображає нестандартність мислення, ґрунтується на суперечностях між результатом номінації та очікуванням. *Парадоксальні афоризми* не є відповідниками загальноприйнятим нормам, суспільному світогляду. Їм не є притаманне дотримання логічності судження (Шарманова, 2005, с. 52). Цей афористичний тип, як вірно зазначає О. О. Селіванова, відображає всю сутність мовних парадоксів, що репрезентують “функціональні особливості природної мови” й не мають стосунку до наукової сфери (Селіванова, 2003, с. 60). А. В. Королькова стверджує, що автор такого типу афоризмів дотримується при його створенні усіх базових ознак, що притаманні АО, але зміст (закладене авторське судження) часто суперечить цілісному світосприйняттю цього ж автора (Королькова, 2005, с. 11). Тобто, авторська інтенція створити щось нове й у звичній формі, але з давно відомого не завжди вірно витлумачує читачеві життєві цінності та світогляд афориста. Проілюструємо: *Пунктуальність – це крадій часу* (О. Уайльд) (URL: <https://mykniga.com.ua/zmist/citati-oskara-uajlda-biografi%D1%97-vidomix-lyudej.html>). Парадоксальність цього афоризму ґрунтується на алогічності закладеного судження, суперечить звичному для нас сприйняттю часу та поведінки.

Узагальнюючи зазначене вище, дотримуємось думки Н. М. Шарманової, що *афоризм* як логічне судження у власне семантичному

аспекті визначається комплексом опозиційних понятійних категорій логічності й образності судження та апперцептивною віссю раціональності / парадоксальності, які встановлюють та типізують прояви об'єктивної / звичної нам реальності (Шарманова, 2005, с. 44).

Стосовно структурного аспекту класифікації афоризмів, тут доцільним вважаємо розглянути декілька критеріїв.

Так, відповідно до внутрішньої структури АО ряд мовознавців (О. О. Потебня, Г. Г. Садова, А. С. Тяпкіна, Н. М. Шарманова, S. Grosse) вважають за доцільне виділення конструктивних центрів у межах АО (А / В / С тощо) й використовують маркери бінарних опозицій для побудованих пар (А=В та ін.), проте зазначимо, що можливою є і відсутність таких протиставлень якщо виокремлено лише один композиційний центр. Н. М. Шарманова за наявністю / відсутністю внутрішніх опозицій розподіляє усі афоризми (незалежно від їх тематичних класифікацій) на два типи: *неопозитивні* (лише один композиційний центр; не мають протиставлень внутрішніх компонентів) та *позитивні* (наявність двох або більше композиційних центрів) (Шарманова, 2005, с. 62). Проте, вважаємо, що така класифікація у нашому дослідженні є малоефективною, оскільки за своєю синтаксичною структурою афоризми можуть налічувати декілька взаємопов'язаних ПР/СР, а відтак міститимуть низку композиційних центрів, що є більш доцільним при аналізі менших за розміром афористичних одиниць (*паремій, приказок* тощо).

Відповідно до структурної типології афоризмів (Т. О. Буйницька, Ж. В. Колоїз, Н. М. Шарманова та ін.) виділяють три типи АО відповідно до місця афоризму в текстовій будові: АО у складі поліпредикативної структури (як складова макротексту), АО-еквівалент простого речення (ПР) / складного речення (СР), АО-еквівалент надфразової єдності (НФЄ) (Шарманова, 2005, с. 62). Зазначимо, що афоризм є предикативною (лат. *praedicatum* – 'сказане') одиницею, оскільки його внутрішній зміст співвідноситься з дійсністю через модально-часові параметри (теперішній, минулий, майбутній час та ін.)



(Шульжук, 2004, с. 44-45). Таким чином, афоризми як самостійні предикативні одиниці можуть бути введені до складу художнього твору, тобто набувати ознак складових частин текстової будови, або ж існувати поза контекстною складовою (Колоїз, 2014, с. 163). Так, на думку І. Р. Гальперіна, афоризми введені у текст переривають розповідну лінію твору, зупиняють рух фабули. Тому постає питання місця афоризму в будові художнього твору з позиції екстраполяції двох понять ‘макротекст’ (художній твір) – ‘мікротекст (АО)’ (Гальперин, 1973, с. 15-16; Колоїз, 2014, с. 163). Аналізуючи цю проблематику зауважимо, що науковці (Г. Г. Садова, А. С. Тяпкіна) розглядають афоризм як самостійне висловлювання, а також як складову частину макротексту. Відтак, йдеться мова про подвійну природу афоризмів, а їх уведення до текстової організації може здійснюватися як у складі поліпредикативної структури (АО можуть бути контекстуальними складниками макротексту й вступати у взаємозв’язок з його складовими частинами), так і самостійної предикативної одиниці (АО-еквівалент ПР / СР / НФС).

Модально-часові характеристики афоризмів як предикативних одиниць сприяють виділенню категорії загальночасовості як вагомого критерію структурної класифікації афоризмів (В. А. Белошапкова, В. В. Виноградов, Ж. В. Колоїз, Н. М. Малюга та ін.). Зазначені науковці аналізують загальночасовий характер відтворюваних явищ в межах АО як афористичний час, що у лінгвістиці є часовою формою у переносному (метафоричному) плані. Поняттям ‘загальночасовість’, на думку Н. М. Шарманової, позначають теперішній час – розширений, абстрактний, або ж, як зазначає В. В. Виноградов, – “теперішня позачасова форма” (Шарманова, 2005 с. 63). Пояснюємо доцільність відображення загальночасовості в АО тим, що значна кількість афоризмів (та суміжних афористичних термінів) на формально-граматичному рівні виражені теперішнім часом дієслова (Сорочинська, 2019, с. 330). Проілюструємо відповідними афоризмами мовами дослідження:

(англ.) *The mediocre teacher tells. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates* (W. A. Ward) (URL: <https://www.brainyquote.com/quotes/>

william\_arthur\_ward\_103463), – (дієслова вжиті у *Present Simple*),

(італ.) *La scuola non deve soltanto istruire, ma anche e soprattutto educare* (M. Lodi) (URL: <https://www.frasicelebri.it/frasi-di/mario-lodi/>), – (дієслова вжиті у *Presente Indicativo*),

(укр.) *Найважливіше завдання школи є виховання здібностей* (В. О. Сухомлинський) (URL: [http://gala34.blogspot.com/p/blog-page\\_5488.html](http://gala34.blogspot.com/p/blog-page_5488.html)) – (дієслово вжите у *теперішньому часі*).

Таким чином, класифікація афоризмів за критерієм загальночасовості має на меті їх розподіл за базовими часовими темпоративами (формами теперішнього / минулого / майбутнього часу). Розглянемо ці три темпоративи детальніше.

У формах майбутнього та минулого часу, як зазначають Ж. В. Колоїз та Н. М. Малюга теж виявляється форма загальночасовості, але меншою мірою ніж у теперішньому часі. Так, в українській афористиці майбутній час може виражатись за допомогою використання імперативної семантики, що за метою висловлювання відобразатиме спонукальний тип з характерним йому емоційним забарвленням. До таких афоризмів за їх синтаксичною структурою можемо віднести і тип окличних речень, що характеризуються домінантним ступенем емоційної напруги (Сорочинська, 2019, с. 330-331). Однак, за допомогою вживання стандартних форм теперішнього часу автор може репрезентувати дію такою, що відбувається реально, на відміну від вживання майбутнього часу, що надає дії умовності та неточності щодо можливості її реалізації. Вважаємо, що категорія *футуральності* характерна для вираження перспективи певної дії, бажання, інтенції, категоричного ствердження, що не завжди дає повною мірою відтворити авторське судження (Раферовська, 1983, с. 140).

На думку О. С. Ахманової, афористичний минулий ('гномічний' минулий) поряд з теперішнім та майбутнім часом, також наділений ознакою загальночасовості, оскільки афористична семантика репрезентує усталені норми, стереотипи поведінки, констатує загальновідомі (вічні) цінності, які не

можна обмежити часовими рамками (Сорочинська, 2019, с. 331; Шарманова, 2005, с. 64).

Отже, підсумуємо, що критерій загальночасовості (темпоративи) відображений у кожному афоризмі незалежно від їх структурної чи тематичної належності, однак, базовим темпоративом науковці (В. А. Белошапкова, В. В. Виноградов, Ж. В. Колоїз, Н. М. Малюга, Н. М. Шарманова) виділяють теперішній час, що найчастіше використовується авторами при створенні афоризму.

У межах структурної класифікації науковці (В. О. Ключевський, А. В. Королькова, Т. І. Манякіна, Ф. Маутнер, Н. М. Шарманова та ін.) аналізують і варіативність стилістичної природи афоризмів. Для побудови афоризмів ці вчені виділяють такі найчастіше вживані художньо-стилістичні засоби, а саме: *означення, парадоксальність* та ряд ключових стилістичних фігур (*антитезу, паралелізм, градацію, хіазм, анафору, риторичне питання, метафору, гіперболу* та ін). (Федоренко, 1990, с. 83-86; Шарманова, 2005, с. 79). Використання великого різноманіття тропів та стилістичних фігур сприяє кращому створенню образності, оригінальності та емоційності АО, виконує моделювальну функцію. А також, як стверджує М. Т. Федоренко, є ще одним підтвердженням щодо належності афоризму саме до художньої літератури.

Тематична класифікація афоризмів відображає усі грані людської свідомості та постійно збагачується новими тематичними групами, що часто є переосмисленням давно забутих істин. Однак, саме таке тематичне розширення роблять її все більш універсальною.

Відзначимо, що існуюча варіативність сучасних тематичних класифікаційних схем у друкованих та онлайн збірках афоризмів спричинена відсутнім єдиним критерієм для їх побудови, оскільки кожен автор афоризмів (письменник чи відомий діяч) / дослідник проблем афористики виділяв/є свої принципи її укладання. Спільним для них усіх є той факт, що тематика афоризмів завжди опиралась на *вічні* питання та розкривала їх: *розмежування*

*добра та зла, дружба та кохання, війна та мир* та багато ін. Такі життєві істини та їх постійне переосмислення, на думку М. Т. Федоренка, задіяні і в сучасному словесному обліку (Федоренко, 1990). Щодо *афоризмів*, то з плином часу їхня глибинна суть може залишатись незмінною, але обов'язково новою буде форма в яку вони поміщені. Це пояснюється тим, що АО можуть трансформуватись: завдяки ознаці відтворюваності / цитованості (частоті та актуальності вживання) переходити у народні афоризми (*прислів'я, приказки, крилаті слова*) – набувати ще лаконічніших форм, або ж, навпаки, розширювати своє значення (у нових синтаксичних формах – АО-еквівалент НФЄ – *афористичний вислів*) через переосмислення цієї ж істини іншим автором / мислителем тощо (створення *парадоксів, гуморизмів*). Однак, такі зміни, на думку Л. І. Сокольської та М. Т. Федоренка, мають лише позитивний вплив на поширення афористичної думки, позаяк відбувається звернення уваги читачів до призабутих, але загальновідомих цінностей / істин / проблематик і таким чином, афоризми лише краще закріплюються у пам'яті індивіда, переосмислюються й спонукають до появи власних суджень (Федоренко, 1990, с. 27).

Звернемо увагу на те, що тематика античних висловлювань торкалась зазвичай морально-етичних сфер, політики, історії та літератури (мала настановчий характер). З розквітом науки та художнього слова у період XVII-XVIII ст. виявилась тенденція до урізноманітнення існуючої афористичної тематики не лише з позиції їх повчального / морального спрямування, а також соціально-наукового (афоризми відомих літераторів та мислителів: Вольтера, Гете, Мольєра, Расіна, Шиллера та ін.). З кінця XX – початку XXI ст. відбувається активне видання різних афористичних збірок та словників (їх перекладів різними мовами), що відтворювали багатовекторність культурно-соціального та політичного життя народу. Це явище було характерним бурхливим суспільним-технічним розвитком (публікація масової літератури) та типовими політичними процесами. Наведемо декілька прикладів сучасних друкованих збірок афоризмів з різних мов:

(англ.) R. Gray ‘A treasury of memorable quotations’; J. Gross ‘The Oxford Book of Aphorisms’; L. Picone ‘The daily book of positive quotations’; (італ.) F. Beringi ‘Le più belle citazioni’, D. Angelis ‘Il grande libro degli aforismi e citazioni’; (укр.) А. О. Капелюшний ‘Енциклопедія афоризмів та крилатих фраз’, Р. Коваль ‘Українська афористика: 100 майстрів української афористики’ та ін. Досить часто у заголовках такого роду збірок відсутнє саме поняття ‘афоризм’, оскільки воно і досі може замінюватись автором одним із суміжних афористичних форм, таких як: *мудрі вислови, крилаті слова, цитати, висловлювання, максими, сентенції*, а у зарубіжній літературі: *sayings / quotes / quotations / thoughts* (англ.); *citazioni / frasi celebri / dotti* (італ.) тощо. Такого роду ототожнення зазначених афористичних термінів лише вносить більшу плутанину (насамперед в ЗМІ та інтернет ресурсах) щодо їх розмежування та класифікацій (насамперед тематичних) та потребує детальнішого лінгвістичного та культурно-історичного аналізу.

У працях дослідників афористики є різні погляди щодо тематичного розподілу афоризмів. Так, Н. А. Баракатова, аналізуючи українську афористичну традицію, розподіляє афоризми за тематикою на дві групи: біблійні (моралізаторські) та національні (етнічні), які, у свою чергу, містять 5 складових підгруп: біблійно-моралізаторські (характеризуються високим ступенем узагальненості та релігійності судження); культурно-історичні (розкривають значення культури/історії в житті суспільства та характеризують саму постать мислителя); етико-філософські (позначають морально-етичні настанови); духовно-соціальні (характеризують людські взаємини особистісного/соціального характеру) суспільно-політичні (визначають відносини та місце держави у житті людини); етнонаціональні (з патріотичним забарвленням; визначають роль мови у житті індивіда-громадянина) (Баракатова, 2015, с. 6). Такий тематичний розподіл, на думку Н. А. Баракатової, відображає головні сфери активного вживання та поширення афоризмів на сучасному етапі їх дослідження.

Акцентують увагу на лексичному складі (опорних словах) як критерії тематичної класифікації АО дослідники Н. В. Буц та О. Крупко та зводять усі тематичні групи афоризмів до 7 основних: мистецтво (поезія / поет / слово); час / простір; життя (доля / біда / щастя тощо); особисте життя (кохання / зрада і т.д.); людина (характер , зовнішність тощо); успіх (слава / перемога та ін.); мораль (настанова / повчання) (Буц, 2004, с. 216-219). Однак, класифікація запропонована Н. В. Буц та О. Крупко, не розкриває усіх сфер побутування АО (не торкається питань сфери політики та науки).

Систематизація афоризмів саме за спільністю семантичного значення опорних слів є одним з найпоширеніших критеріїв їх тематичних класифікацій (протягом багатьох століть досліджень АО та у сучасному медійному просторі), що містить сотні збірок автентичних та перекладених афоризмів. На нашу думку, класифікації афоризмів за вищезазначеним критерієм, робить акцент на довільності та узагальненості розподілу, що спричиняє варіативність віднесення тих чи тих афоризмів до різних груп.

Однією з визначальних тематичних класифікацій вважаємо класифікацію афоризмів запропоновану Л. І. Сокольською та М. Т. Федоренком у монографії “Афористика” (Федоренко, 1990, с. 73), оскільки базується на різновидах античних висловлювань та відображає усі грані людської діяльності, а отже залишається актуальною і в наш час. До цієї класифікації (за тим же семантичним критерієм розподілу) автори відносять такі тематичні групи афоризмів: *морально-етичні, політичні, історичні, педагогічні, філософські, життєво-побутові*. Л. І. Сокольська та М. Т. Федоренко зазначають, що кожна з вищерозглянутих груп може розпадатись на безліч конкретних тем (налічувати різну кількість тематичних заголовків у межах певної збірки). Наприклад, тематична група *естетичних* афоризмів може включати підгрупи про мистецтво, музику, архітектуру та ін.; група *політичних* – про війну, мир, політику тощо. Ця класифікація є актуальною для нашого дослідження, оскільки Л. І. Сокольська та М. Т. Федоренко одні з перших дослідників афористики, хто виокремили

у своїй тематичній класифікації *педагогічні афоризми* як окрему групу. У сучасних інтернет збірках афоризмів та численних друкованих виданнях, що вміщують різні тематичні класифікації афоризмів, ця група представлена уже через множини її тематичних підгруп, таких як: *мудрість, освіта, педагогіка, учитель, розум, книги* та ін.

Відзначимо ще раз, і як зазначає й Н. В. Буц, що систематизація підгруп у межах груп тематичних класифікацій афоризмів на сучасному етапі їх вивчення реалізується опираючись на критерій їх розподілу за опорними словами (семантичним критерієм) й відповідно до змісту, закладеного автором афоризму (розкриває політичні / релігійні / освітні явища, висвітлює повчальні настанови, житейську мудрість тощо). Цю думку підтверджує й С. Ю. Щербина, оскільки кожний автор на власний розсуд / відповідно до його задуму систематизує за тематикою АО (вибудовує їх хронологію) (Щербина, 2018, URL: <https://scipress.ru/philology/articles/k-voprosu-o-leksikograficheskoy-fiksatsii-aforizmov.html>).

Додатково потрібно зазначити, що численні інтернет-ресурси перенасичені масовістю афористичних одиниць. Роботу з такими онлайн збірками ускладнює клішованість та дублювання із джерела в джерело найбільш вживаних афоризмів, а також їх тиражування багатомовними перекладами. Тематичні ж класифікації АО віддзеркалюють користувацький попит та поступово збільшують свою чисельність (у все нових підгрупах) відповідно до змін у суспільстві / читацьких зацікавлень / пошукових запитів.

Таким чином, підсумуємо, що питання класифікацій афоризмів (насамперед тематичних) залишається дискусійним, оскільки варіативність критеріїв для їх систематизації зумовлює появу все нових авторських класифікацій. У запропонованому дослідженні аналізуємо афоризми за трьома критеріями: *семантичним, структурним та тематичним* (різновиди класифікацій). Саме семантичну та структурну класифікації вважаємо найбільш опрацьованим у науково-теоретичних працях та надзвичайно актуальним при аналізі афоризмів. Тематичні класифікації демонструють

розмаїття сфер вживання АО від античності до наших днів й вирізняються можливістю накопичення все нових груп афоризмів за тематичної ознакою.

З огляду розглянутих класифікацій АО та визначених диференційних ознак вважаємо за доцільне запропонувати у межах нашого дослідження власне тлумачення *педагогічного афоризму як лаконічно висловленої, завершеної індивідуально авторської думки (незалежно від первинності / вторинності авторства), дотичної до проблем педагогіки як науки та освітнього процесу загалом, якому притаманна особлива структура (форма), завдяки чому він відтворюється у мовленнєвій діяльності носіїв різних мов і спонукає до роздумів / формування власних суджень*. Ця дефініція використовується нами як робоча.

### **Висновки до 1 розділу**

Мова є суспільним явищем, а також однією з найскладніших та найрозвинутіших знакових систем, що сприяє процесу формування та вираження мислення за допомогою моделювання одиниць різних мовних рівнів (наділена ієрархією варіативності знаків: букв, слів, текстів тощо). Сукупність універсальних і національних культурних смислів, що вміщені у лаконічну й оригінальну форму афоризму, репрезентують світоглядні та ментальні установки кожної окремої нації.

Вивчення афористики та власне афоризмів прийнято характеризувати за такими напрямками досліджень афористичного масиву: історією афоризму, визначенням домінантних / факультативних ознак, інтерпретацією та зіставленням споріднених афористичних термінів, розглядом актуальних класифікаційних схем АО.

Історія виникнення та поширення афоризму та афористики (як науки про афоризми) інтерпретує відношення лінгвістичної природи АО до різних її складових: *філософської, історичної, літературознавчої, культурологічної, когнітивної*. Кореляція цих складових відображає оригінальність тлумачення



навколишньої дійсності у межах афоризму, що також пов'язане з національною мовною картиною. У нашому дослідженні стосовно питань теорії вивчення афоризмів виділяємо три взаємодоповнюючі напрями, що логічно відтворюють та поєднують філософський, літературний та лінгвістичний його аспекти, а саме: *афоризм як форма вираження філософського бачення; афоризм як літературний жанр; афоризм як одиниця фразеології*. Зазначимо, що кожна культурно-історична епоха залишила своєрідний відбиток у становленні афоризму та афористики як літературного жанру й науки про афоризми.

Визначення специфіки афоризмів на тлі суміжних термінів реалізується на основі виокремлення та систематизації його диференційних ознак. Серед таких, притаманних саме афоризмам, виокремлюємо п'ять домінантних характеристик: *авторство; лаконічність / стислість; завершеність думки; оригінальність судження; актуальність вживання*. До факультативних відносимо: *усталеність, естетичність та повчальність*.

Близькими до поняття 'афоризм' у межах афористичної термінології визначено 14 афористичних термінів: *фраза, висловлювання, афористичний вислів, максима, крилаті слова, сентенція, апофегма, паремія, гуморизм, каламбур, парадокс, гнома, прислів'я, приказка*, що розглянуті у зіставленні з базовим поняттям 'афоризм' на основі виокремлених 5 диференційних ознак. У результаті зіставлення визначено *афоризм* як гіперонім у колі цих афористичних форм.

За результатами етимологічного та дефініційного аналізу лексем *aphorism / aforisma / афоризм* у трьох мовах дослідження встановлено спільність архетипних уявлень про це поняття в англійців, італійців та українців, що зводиться до тлумачення афоризму як *'короткого кмітливого речення, що обмежує певне судження'*. Узагальнюючи варіанти лексикографічних дефініцій афоризму та власне авторських (в англійській, італійській, українській мовах) сформовано робоче визначення *афоризму як завершені індивідуально авторської думки, якій притаманна особлива*

*структура, завдяки чому він відтворюється у мовленнєвій діяльності носіїв різних мов і спонукає до роздумів / формування власних суджень.*

Визначено доцільність на сучасному етапі мовознавчих студій класифікувати афоризми за семантичним, структурним та тематичним критеріями. Найбільш опрацьованим у науково-теоретичних працях вважаємо принцип семантичної та структурної класифікації афоризмів. Відповідно до семантичної класифікації афоризм інтерпретуємо як логічне судження, що характеризується комплексом опозиційних понятійних категорій логічності / образності та апперцептивною віссю раціональності / парадоксальності, що визначають та розподіляють виявлення об'єктивної реальності. Розглянуті 4 семантичні типи афоризмів (логічні/образні; раціональні/парадоксальні) утверджують той факт, що процес трансформації (рефлексії) навколишньої дійсності у свідомості індивіда відбувається через процес інтеріоризації (формування певних внутрішніх структур) у межах афористичних одиниць, що, у свою чергу, заклало підвалини для обрання відповідної форми подальшого моделювання ПА. Підставою для обмеження фрагментів побудови ЛСМ слугував розгляд структурної класифікації, відповідно до якої визначаємо афоризми як предикативні одиниці тотожні реченню та з можливістю їх систематизації за синтаксичними параметрами (еквіваленти ПР, СР, НФЄ), а своєрідність їх змістової складової – як особливість лексико-семантичного складу та синтаксичної будови.

Встановлено, що на формально-граматичному рівні АО виражені темпоративами (формами теперішнього, минулого, майбутнього часу) відповідно до критерію загальночасовості (афористичного часу), де теперішній час дієслова є базовим (за частотою його реалізації в афоризмах).

У результаті розгляду тематичних класифікації афоризмів виокремлено тематичну групу *педагогічних афоризмів* як об'єкт дисертаційної праці та запропоновано власне тлумачення педагогічного афоризму у межах дослідження як *лаконічно висловленої, завершеної індивідуально авторської думки (незалежно від первинності / вторинності авторства), дотичної до*

*проблем педагогіки як науки та освітнього процесу загалом, якому притаманна особлива структура (форма), завдяки чому він відтворюється у мовленнєвій діяльності носіїв різних мов і спонукає до роздумів / формування власних суджень.*

Основні результати Розділу 1 представлено у таких публікаціях авторки:  
Сорочинська, 2017; 2017а; 2018; 2019.

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДОЛОГІЧНА БАЗА ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ АФОРИЗМІВ У СПОРІДНЕНИХ МОВАХ

Протягом останніх десятиліть у вітчизняному та зарубіжному мовознавстві зростає кількість науково-теоретичних розвідок, в основі яких закладений когнітивний підхід до аналізу мовних явищ. Це пояснюється тим, що об'єктом пізнавальної діяльності людини виступає об'єктивна модель світу. Тобто у колективній (також й індивідуальній) свідомості когнітивна картина світу сприймається як ментальний образ дійсності, а саме як наслідок безпосереднього раціонального або чуттєвого світосприйняття (Степанов, 1972).

Звертаємось до когнітивної лінгвістики, оскільки саме у цій галузі вивчаються структури знань, що представлені у мові. Значним внеском у розвиток когнітивної лінгвістики завдячуємо працям таких відомих мовознавців, як: Н. Д. Арутюнова, М. М. Болдирєв, С. Г. Воркачов, С. А. Жаботинська, В. І. Карасик, О. С. Кубрякова, Дж. Лакофф, Ч. Філлмор та ін. Власне за теоретичним визначенням трактуємо *когнітивну лінгвістику* як галузь мовознавства, що вивчає проблеми мови та мислення, відтак способи отримання, обробки, зберігання та використання вербалізованої інформації (вираження процесів мислення індивіда через мовні засоби) (Маслова, 2004, с. 12-16). Відмінною рисою цієї галузі є те, що мовні явища досліджуються у широкому контексті знань про навколишній світ як результат / наслідок людської діяльності та її видів. Таким чином, вважаємо, що застосування положень когнітивної лінгвістики є необхідним для дослідження специфіки концептуалізації та категоризації дійсності в англійських, італійських та українських ПА.

Методологічними засадами дослідження логіко-семіотичного моделювання ПА у неблизькоспоріднених мовах є положення, розроблені

в працях з: когнітивної лінгвістики (Ф. С. Бацевич, С. А. Жаботинська, Є. С. Кубрякова, В. А. Маслова, М. М. Полюжин, З. Д. Попова, О. О. Потєбня, І. А. Стернін, Ч. Філлмор, С. О. Швачко та ін.), лінгвоконцептології (А. В. Аммер, С. Г. Воркачов, О. М. Дзюбенко, В. В. Красних, Д. С. Лихачов, Р. М. Фрумкіна та ін.), семіотики (Н. М. Амосова, І. В. Арзамасцева, О. О. Ветров, Ч. С. Пірс, І. В. Погребняк, Ю. С. Степанов, Р. О. Якобсон та ін.), логіки (В. А. Бочаров, А. Є. Конверський, Н. І. Кондаков, В. Д. Тітов та ін.). Такий міждисциплінарний підхід уможливив виявлення способів та засобів логіко-семіотичного моделювання ПА з побудовою ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ в англійській, італійській, українській мовах через розгляд педагогічного афоризму як об'єкту логіко-семіотичного моделювання (п. 2.1), опис фреймової структури як основи логіко-семіотичного моделювання ПА (п. 2.2), визначення логічних операторів для побудови логіко-семіотичних моделей (п. 2.3), обрання *tertium comparationis* для побудови логіко-семіотичних моделей ПА (п. 2.4), розроблення етапів дослідження педагогічних афоризмів у неблизькоспоріднених мовах (п. 2.5).

## **2.1 Педагогічний афоризм як об'єкт логіко-семіотичного моделювання**

Серед методів дослідження афоризмів, незалежно від їх тематичного розподілу, науковці (Г. О. Золотова, О. М. Грущак, Ж. В. Колоїз, І. І. Рєвзін, Н. М. Шарманова та ін.) виділяють *моделювання* як перспективний метод вивчення усталених одиниць.

Проте різні аспекти моделювання афористичних одиниць є малочисельними та не досліджені на достатньому рівні у східнослов'янській лінгвістиці (Г. О. Золотова, Ж. В. Колоїз, Е. Я. Мороховська, А. М. Мухін, Н. М. Шарманова і т.п.). Наприклад, Н. М. Шарманова систематизує структурно-семантичні моделі афоризмів та їх модифікації в афористичному фонді української мови. При цьому авторка виділяє за способом структурно-

граматичної будови та семантичних відношень моделі афоризмів, що містять декілька конструктивних центрів з відповідними їх комбінаціями (прямі стверджувальні, заперечні та ін.) (Колоїз, 2014, с. 138).

Необхідно зауважити й про неоднозначність самого поняття ‘модель’. На думку І. І. Ревзіна, потрібно розрізняти, з одного боку, *модель* як певний абстрактний об’єкт, що не залежить від природи елементів, а з іншого – її лінгвістичну інтерпретацію (Ревзин, 1962, с. 9). Відтак, модель може бути одна, а інтерпретацій кожної окремої моделі – декілька (фонологічна, граматична та ін.).

Як поняття ‘модель’, так і поняття ‘моделювання’ є невід’ємними елементами наукових досліджень, оскільки часто виступають єдиним дієвим способом вирішення різного роду задач (науково-технічних, соціальних, лінгвістичних) (Кульчицький, 2015, с. 273).

Під поняттям ‘моделі’ (з лат. *modulus* – ‘такт, ритм, мелодія міра’) розуміють:

1) “уявний чи умовний образ якого-небудь об’єкта, процесу або явища, що використовується як його представник”;

2) “зразок, що відтворює / імітує будову і дію якого-небудь об’єкта, використовується для одержання нових знань про об’єкт” (СУМ, URL: <https://slovnyk.me/dict/vts/модель>).

Філософський енциклопедичний словник подає таке визначення моделі – “предметна, знакова чи мислена (уявна) система, що відтворює, імітує якісь визначальні характеристики, тобто принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості чи ознаки об’єкта пізнання, пряме визначення якого з якихось причин неможливе [...], і може замінити цей об’єкт у процесі, що досліджується, з метою отримання знань про нього” (ФЕС, URL: <https://slovnyk.me/dict/fes/модель>).

У статті Малої філологічної енциклопедії зазначається, що модель – “це схема, зразок, за яким побудована певна мовна одиниця з одиниць нижчого рівня” (МФЕ, 2007, с. 249).

У працях мовознавців також знаходимо різні дефініції поняття ‘модель’.

Як постійну єдність елементів виділяє модель В. В. Козловський, додаючи, що компоненти моделі можуть виражати не лише семантичний, а й модальний зміст (Козловський, 1997, с. 7). Н. В. Бардіна трактує поняття ‘модель’ як гносеологічну міру вивчення фрагмента об’єктивної дійсності (Бардіна, 1999, с. 5). Ми цілком підтримуємо таку позицію, оскільки призначення будь-якої моделі полягає у спрощенні процесу пізнання певного явища / об’єкта. Модель, на думку Г. О. Золотової, є певним зразком, взірцем з чіткими синтаксичними формами, наявним предикативним мінімумом, що репрезентує типове значення (Золотова, 1973, с. 125).

Відзначимо, що у лінгвістику поняття ‘модель’ увійшло внаслідок поступової математизації знань та використання різних математичних методів і позначень. Так, О. О. Селіванова визначає модель як *“абстрактний формалізований та ідеалізований знаковий образ спрощеного відтворення певного об’єкта (оригіналу), штучно створений дослідником із метою вивчення ознак, складників, способів його існування й функціонування”* (Селіванова, 2010, с. 467). Цікавим для розгляду є й дефініція ‘ментальної моделі’ за О. О. Селівановою, яку вона тлумачить як *“структуру репрезентації знань у довгочасній пам’яті, яка відповідає структурі представленої ситуації й інтегрує інформацію всіх сенсорних систем і загальне знання про те, що є можливим у навколишньому світі”* (Селіванова, 2010, с. 380). Уперше у науковий обіг термін ‘*mental model*’ (‘ментальна модель’) був уведений у ХХ ст. Ф. Джонсоном-Лердом. О. О. Селіванова продовжує думку англійського ученого та зазначає, що межі наших ментальних моделей є тими ж межами навколишньої дійсності. Відтак, ми мислимо ментальними моделями, оскільки усі події / явища, що трапляються з нами (оточують нас) кожного дня у зовнішньому світі одразу ж трансформуються у внутрішні (ментальні моделі).

Отже, можемо стверджувати, що визначення моделі залежить від об'єкта дослідження і власне позиції самого дослідника (тобто наукового підходу до аналізованого явища).

У різних науках поняття 'модель' може різнитись за значенням, але у будь-якому випадку її побудова вимагає обов'язково застосування методу моделювання.

Повертаючись до тлумачення моделі Н. В. Бардіної, підкреслимо, що визначає відмінності між математичною та лінгвістичною моделлю. На її думку, *математична модель* трактується насамперед як відповідна реалізація теорії, а *лінгвістична модель* (знаходить своє застосування у різних гуманітарних науках і не лише в мовознавстві) є "формалізованим застосуванням певних теоретичних постулатів, що знаходяться поза епістемологічним полем конкретної процедури моделювання, використання базових властивостей об'єктів, що не є визначальними" (Бардіна, 1999, с. 6). Учена схематично зображує розбіжності між зазначеними вище моделями (математичною та лінгвістичною), як представлено на Рис. 2.1.1:

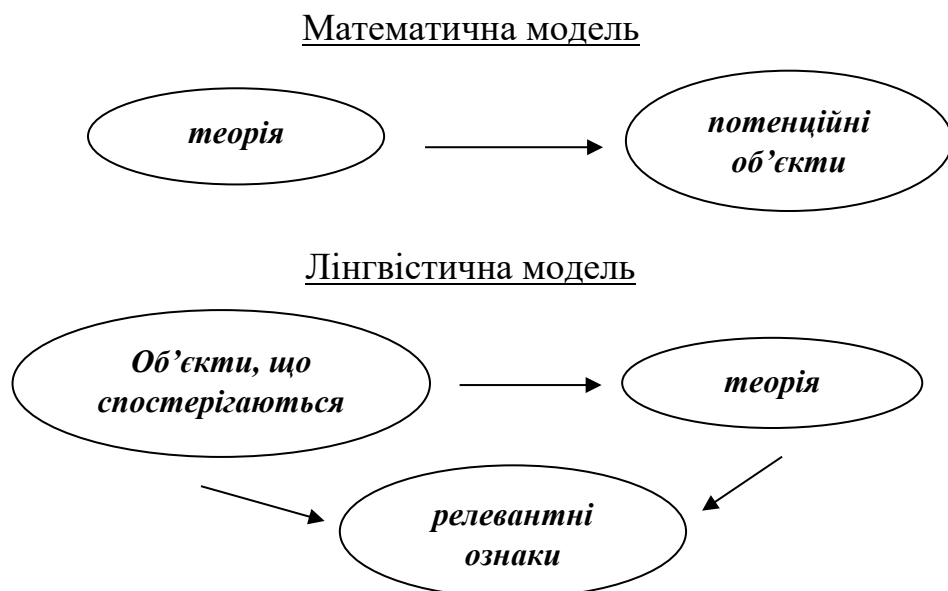


Рис. 2.1.1. Принципи математичного і лінгвістичного моделювання (взято з Бардіна, 1999, с. 7).



З даних рисунка очевидно, що потенційні об'єкти в математиці виявляються на основі висунутої теорії, а в лінгвістиці навпаки – теорія формулюється на базі ознак, які спостерігаються у конкретних об'єктах.

Розглянемо ще декілька визначень поняття 'модель'. Так, наприклад, О. С. Ахманова лінгвістичну модель тлумачить як певний взірець, який є еталоном для масового відтворення (СЛТ, 2004, с. 305). Ю. Д. Апресян подає таку дефініцію лінгвістичної моделі – “формалізована теорія структури з фіксованою метамовою” (Апресян, 1966, с. 79-81; Гольцова, 2016, с. 51). Н. Д. Арутюнова вважає, що штучно створений дослідником засіб для відтворення / відображення у спрощеній формі поведінки вибраного оригіналу і є лінгвістичною моделлю (Арутюнова, 2002, с. 324). Відтак, можемо зробити проміжний висновок, що лінгвістична модель є формалізованим еталоном / ідеалізованим знаковим образом, що у спрощеній формі репрезентує певне лінгвістичне явище / об'єкт та уможлиблює краще вивчення його ознак та принципів функціонування. Зазначимо, що моделі зазвичай носять абстрактний характер, а отже, як це стверджує Е. Я. Мороховська, можуть слугувати дієвим засобом вивчення і комунікативних мовних механізмів (Мороховская, 1975, с. 6).

У науково-теоретичній літературі окреслено й низку вихідних понять, що використовуються у більшості лінгвістичних моделей. Залежно від рівня мови, для якого відбувається побудова тієї чи іншої моделі, виокремлюються такі вихідні поняття / елементи. Так, для фонетичного рівня відповідним елементом стане окремий звук, а для синтаксичного – словоформа. Упорядкованість вихідних елементів утворює певну послідовність, яку прийнято називати 'кортежем'. Такого роду упорядкованість / сполучуваність елементів, або ж 'кортеж' має різну інтерпретацію залежно від мовного рівня. На фонологічному рівні поняттям 'кортеж' буде позначитись фонетичне слово, а на синтаксичному – фраза. Однак поняття 'фраза' є досить широким, тому, на думку І. І. Ревзіна, для побудови лінгвістичних моделей необхідно використовувати так звані задані '*відмічені фрази*' (Ревзин, 1962, с. 10-11).

Відповідно до кількості елементів (закінчене число) та довжини кортежу (її обмеженості) І. І. Ревзін класифікує лінгвістичні моделі на 4 види: *визначена кількість елементів та обмежена довжина кортежу*; *визначена кількість елементів та необмежена довжина кортежу*; *невизначена кількість елементів та обмежена довжина кортежу*; *невизначена кількість елементів та необмежена довжина кортежу* (Ревзін, 1962, с. 10-11). Мовознавець також виділяє три види об'єктів, які беруть / не беруть участь в операціях, що утворюють логічну структуру лінгвістичної моделі: *вихідні об'єкти* (задані на початку побудови моделі, тому не можуть слугувати результатом певних операцій); *проміжні об'єкти* (виникають під час здійснення операцій та необхідні для їх реалізації); *кінцеві об'єкти* (не зазнають впливу операцій, оскільки є їх прямим результатом) (Ревзін, 1962, с. 12).

Крім основних складових моделей, як правило, визначають й етапи її побудови, що характерні для всіх типів лінгвістичних моделей. Так, Ю. Д. Апресян, у цьому зв'язку наголошує на 4 основних етапах створення моделі: *фіксація фактів* (для подальшого їх роз'яснення); *висування гіпотез* (для пояснення запропонованих фактів); *власне створення моделей* (реалізація гіпотез у вигляді моделей для пояснень вихідної); *експериментальна перевірка побудованих моделей* (Апресян, 1966, с. 99; Лукач, 2013, с. 145).

Таким чином, будь-яка лінгвістична модель включає вихідні / проміжні / кінцеві об'єкти, які зв'язані між собою певним типом формальної операції. Кількість таких об'єктів може варіюватися (відповідно до етапів побудови моделі), а отже утворювати кортеж різної довжини.

Зауважимо, що необхідність у моделюванні виникає у тих наукових галузях, де здійснення процесу спостереження над об'єктом є доволі складним для виконання (Лукач, 2013, с. 144). Як зазначає Ю. Д. Апресян, зміст моделювання полягає в тому, щоб вивчити вже задані та явні властивості моделі для подальшого поширення на об'єкт дослідження всіх тих законів, що будуть виведені для відповідної моделі (Апресян, 1966, с. 78-79).

Огляд праць Я. Г. Неуйміна, І. Б. Новика, І. І. Ревзіна, О. О. Селіванової, В. О. Штоффа та ін., присвячених проблематиці моделювання, свідчить, що цей метод (моделювання) базується насамперед на процесах апроксимації (тобто спрощення) досліджуваних об'єктів чи явищ. Відтак, під процесом моделювання розглядаємо науковий прийом, що використовується безпосередньо для аналізу складних об'єктів / явищ та полягає у їх схематичному відтворенні. Що ж стосується власне методу моделювання, то О. О. Селіванова підкреслює необхідність використання цього методу з метою *“мисленнєвого, формалізованого та спрощеного представлення об'єктів (оригіналів) дослідження й вивчення на підставі відповідних явищ, ознак, процесів, зв'язків, установлення закономірностей існування та функціонування об'єктів, прогнозування їхньої поведінки”* (Селіванова, 2010, с. 466).

Науковці Ю. Д. Апресян, Г. О. Золотова, Е. Я. Мороховська, І. І. Ревзін розглядають кожен процес лінгвістичного моделювання як дієвий засіб пізнання дійсності. Це можна пояснити тим, що людина в процесі когніції концентрується на суті проблеми, не відволікається на несуттєві явища, а відкриває нові закони (Корень, 1999, с. 140-141). Такого підходу дотримується і В. О. Штофф, який стверджує, що модель досліджуваного об'єкта здатна заміщати його, оскільки така матеріальна чи уявна система та її вивчення дає змогу отримати нову інформацію про певне явище (Штофф, 1966, с. 19). Як відзначає О. О. Селіванова, у сучасній когнітивній та комп'ютерній лінгвістиці метод моделювання є актуальним, оскільки здійснюється *“моделювання схем, пропозицій, фреймів, сценаріїв, ментальних моделей і т. ін. на основі знакових символічних кодів логіки та математики”* (Селіванова, 2010, с. 467). Відтак, використання методу моделювання породжує й необхідність застосування низки логічних операцій та їх позначення завдяки варіативності логічних операторів (залежно від об'єкту та мети дослідження).

Афоризм (та досліджуваний нами ПА) як об'єкт лінгвістичного моделювання з точки зору синтаксичної будови є реченням, тобто предикативною одиницею (Сорочинська, 2019, с. 329), через що, на наш розсуд, моделювання афоризмів доцільно здійснювати спираючись на предикативні центри. З огляду дотичних наукових праць нами виявлено, що моделюванням речень займалися такі дослідники, як: Г. О. Золотова, В. М. Єрхов, Е. Я. Мороховська, А. М. Мухін, Н. М. Шарманова та ін, однак вважати це питання достатньо висвітленим до цих пір не можна. Спільною ознакою у працях зазначених мовознавців є спрямованість їх досліджень на редуційний підхід (виділення 'мінімуму речення') для побудови відповідних моделей речень. Під 'мінімумом речення' у лінгвістиці розуміють: *предикативний мінімум / формулу речення / структурну основу / схему речення / ядерне речення / базисне речення* (Золотова, 1973, с. 125; Раєвська, 1971). Як зазначає Г. О. Золотова, визначення синтаксичних конструкцій афоризмів необхідне для подальшої побудови їх моделей (Золотова, 1982, с. 6). *Педагогічні афоризми* за їх синтаксичною організацією ідентифікуємо як речення (предикативний мінімуму) й таким чином вважаємо за доцільне узяти за основу запропоновану структурну типологію афоризмів Н. М. Шарманової задля систематизації вибірки ПА за відповідністю їх предикативної структури на: *прості* (з наявною одною граматичною основою), *складні* (містить дві і більше граматичних основ) предикативні одиниці та *надфразові єдності* (складаються з декількох простих / складних речень, об'єднаних за смислом / інтонацією) (Колоїз, 2014, с. 137; Шарманова, 2005, с. 96).

Кількісне вираження розподілу ПА в англійській, італійській та українській мові за типами синтаксичної побудови та їх зіставлення відобразимо у вигляді таблиці 2.1.1.

Таблиця 2.1.1

**Кількісний розподіл ПА  
за рівнем відповідності предикативним структурам**

|                               | <b>англ. ПА</b> | <b>італ. ПА</b> | <b>укр. ПА</b> |
|-------------------------------|-----------------|-----------------|----------------|
| <i>ПА-еквіваленти<br/>ПР</i>  | 28%             | 24%             | 18%            |
| <i>ПА-еквіваленти<br/>СР</i>  | 47%             | 45%             | 58%            |
| <i>ПА-еквіваленти<br/>НФЄ</i> | 25%             | 31%             | 24%            |
|                               | 100%            | 100%            | 100%           |

Відтак, за даними таблиці можемо стверджувати про перевагу за кількісним показником одного типу в англійській, італійській та українській мовах, а саме – тип ПА-еквівалентів СР (47% в англ. / 45% в італ. / 58% в укр.). Відзначимо, що ПА, представлені цим типом, містять дві і більше граматичних основ (конструктивних центри) з різними видами логічного зв'язку між його частинами.

Отже, підсумуємо, що ПА як предикативні одиниці відповідно до їх синтаксичної структури можуть бути реалізовані у формі простого, складного речення, або ж НФЄ та наділені смисловою та інтонаційною завершеністю, що у лаконічній формі передають закладене в них авторське судження.

За попередніми спостереженнями, семантико-предикативна структура ПА виявила певні закономірності, що сигналізує про їх здатність до моделювання на основі фреймових структур. Відтак, у наступному пункті 2.2 вважаємо за доцільне розглянути і описати власне фреймову структуру як основу логіко-семіотичного моделювання.

## 2.2 Фреймова структура як основа логіко-семіотичного моделювання

Звернення до фреймового аналізу при моделюванні різних структур детерміновано цілою низкою фактів.

Посилення інтересу науковців до використання фреймових структур зумовлена необхідністю аналізу стереотипних ситуацій, комплексного представлення інформації про явища / об'єкти та висвітлення фонових знань особи про досліджувані явища (Тишко, 2009, с. 391-393).

Такі науки як психологія, лінгвістика, інформатика виводять на перший план питання репрезентації знань про навколишній світ через різні системи або схеми. За допомогою мовних одиниць ми можемо передати лише частину наших знань. Оскільки у кожній лексичній одиниці закладена значна кількість додаткової інформації, то основна її частина зберігається у таких структурах, як фрейми, когнітивні моделі, схеми тощо. Такого роду структури відображають інформацію по-різному, вони схематизують ситуацію, узагальнюють її й тим самим дають подальші варіанти для її розуміння й усвідомлення (Тишко, 2009, с. 391-392).

У цілій низці праць (К. Ф. Бейкер, Т. А. ван Дейк, С. А. Жаботинська, Дж. Лакофф, У. О. Карпенко, С. В. Козак, О. О. Коляденко, М. Мінський, О. О. Селіванова, Д. Таннен, О. В. Тишко, Ч. Філлмор, Є. Шейгал та ін.) проаналізовано власне поняття 'фрейм' та ряд суміжних когнітивних структур (концепти, сценарії, скрипти, гештальти тощо), виділено методіку фреймового моделювання як одну з перспективних та актуальних у сучасній когнітивній лінгвістиці (Селіванова, 2006, с. 465), оскільки вона уможливорює пояснення багатьох мовних явищ з позицій когнітивного аналізу, дає змогу порівнювати матеріал декількох мов, передбачаючи аналіз соціальних, культурологічних, психологічних факторів (Коляденко, 2013, с. 142; Тишко, 2009, с. 391-394). Враховуючи те, що у нашому дослідженні залучено три неблизькоспоріднені мови, то завдяки фреймовому моделюванню (побудові

фреймових моделей англійських / італійських / українських ПА) ми можемо краще представити взаємозв'язок когнітивних та вербальних структур у межах АО та виявити специфічні типи у кожній із зіставлюваних мовах. Зазначимо, що ця методика має частий застосунок не лише у лінгвістиці, але й серед інших галузей знань (комп'ютерні науки, психологія, літературознавство), а отже має міжпредметний характер.

Звертаючись до першоджерел фреймової семантики, зазначимо, що існує два витoki цієї теорії: лінгвістичний (Ч. Філлмор) та пов'язаний з дослідженням штучного інтелекту (М. Мінський) (Сукаленко, 2014, с. 18; Тишко, 2009, с. 392-393).

Серед досліджень, присвячених фреймовому моделюванню мовних явищ, чинне місце належить питанню розгляду власне поняття 'фрейм', оскільки трактування цього феномену є досить неоднозначним серед мовознавців (Волосухина, 2010, с. 42). На початку 70-х рр. ХХ ст. дослідник М. Мінський вперше вводить термін 'фрейм' до концептуального апарату дослідження штучного інтелекту (Коляденко, 2013, с. 139). Науковець пропонує узагальнити наявні знання про світ як структуровані дані, що представлені стереотипними ситуаціями. Структури цих даних, що зберігаються у пам'яті, науковець називає *фреймами* (Мінський, 1979, с. 127-129). Кожен фрейм (за М. Мінським) зображується графічно у вигляді сітки як мережа вузлів та відповідних зв'язків між цими вузлами. Усі вузли поділяються на ієрархічно пов'язані між собою рівні й серед них виокремлюють слоти та термінали.

У власне лінгвістичних дослідженнях термін 'фрейм' був вперше використаний Ч. Філлмором, який інтерпретує створену концепцію М. Мінського з метою визначення семантичних ролей компонентів певної ситуації, що моделюється у свідомості індивіда (Коляденко, 2013, с. 140). Ч. Філлмор дає визначення *фрейму* як особливого уніфікованого конструкта / схематизації досвіду й ототожнює його з когнітивними структурами (Філлмор, 1988, с. 52-52).

Походить термін *фрейм* від англійського слова *'frame'* – ‘рамка, каркас’. (Волосухина, 2014, с. 42; САУ, 1997, с. 81). Поширений він і у нелінгвістичних науках. Так, крім технічної галузі, у психології фрейм тлумачать як фіксовану систему параметрів, що оточують відповідний об’єкт чи явище (Коляденко, 2013, с. 140); соціологія визначає фрейм опираючись на концепцію І. Гофмана, згідно з якою досліджуваний термін трактується як ‘*підпори – аналітичне риштування*’, за допомогою чого індивід може краще пізнати цей світ (Гофман, 2004, с. 186; Коляденко, 2013, с. 140).

Наведемо визначення ще декількох вітчизняних та зарубіжних науковців. М. М. Болдырев, наприклад, інтерпретує поняття ‘фрейм’ як одиниці знань, що організовані навколо концепту й наділені інформацією про суттєве / типове для цього концепту, але лише в межах певної культури (Болдырев, 2001, с. 5). Нідерландський лінгвіст Т. А. ван Дейк під фреймами розуміє певні стереотипні ситуації (інтерації), що позначають / фіксують дії індивідів як відображення їхнього соціального світосприйняття (Сорочинська, 2019b, с. 118; Сукаленко, 2014, с. 18). За О. О. Селівановою, *фрейм* – структура репрезентації знань, у якій вміщена інформація про набуту досвідом стереотипну ситуацію (Селіванова, 2006, с. 465), отримані “емпіричним шляхом знання про ситуацію і текст, що її описує” (Селіванова, 2000, с. 101). Зазначає О. О. Селіванова і той факт, що фрейм у когнітивній лінгвістиці застосовується саме з ціллю “фіксації вербально-невербальної інформації у структурованому вигляді” (Сорочинська, 2019b, с. 119). Н. В. Волосухіна, крім власного визначення фрейму, виділяє й низку його видів у лінгвістичних студіях, а саме: *лексичний, термінальний, понятійний, лінгвістичний, текстовий, класифікаційний та концептуальний фрейми* (Волосухина, 2010, с. 44-45). Дослідниця стверджує, що на сучасному етапі лінгвістичних досліджень за поняттям ‘фрейм’ досі не закріплено єдине його визначення. Цю думку підтримує і Ж. В. Ніконова, яка наголошує на ‘термінологічній розмитості’ наявних інтерпретацій цього поняття (Сорочинська, 2019b, с. 119). Вона пропонує виокремити фрейм з ряду суміжних когнітивних одиниць,



оскільки він є смисловим каркасом будь-кого висловлювання, тобто відображає вербалізований зміст на домовному етапі (Волосухина, 2010, с. 44- 45). Чимала кількість дефініцій фрейму породжує й множину концепцій, що пов'язані з теорією фреймів. Відповідно до розглянутих вище авторських дефініцій, під *фреймом* розуміємо модель (прототип), що містить в собі мовні / позамовні знання про поняття, а завдяки цій моделі надалі визначається вміщена в семантику знака інформація / знання про навколишню дійсність.

Крім поняття 'фрейм' науковці виокремлюють й ряд суміжних когнітивних структур, що також виступають засобами передачі знань у концептосфері, серед них: *концепти, скрипти, схеми, сценарії, гештальти, прототипи, пропозиції* та ін. Усі ці поняття перебувають у тісному взаємозв'язку, але у проаналізованих нами дослідженнях і досі дискусійним залишається питання розмежування / співвідношення термінів 'фрейм' / 'концепт' / 'сценарій' (Волосухина, 2010; Степанов, 2015).

Дотримуючись поглядів М. Мінського, графічно зображуємо фрейм у вигляді сітки / мережі, що складається з певної кількості вузлів та наявних зв'язків між ними. Вузли розподіляються за ієрархічним принципом від верхніх до нижчих рівнів. Вершинними вузлами є загальні поняття (завжди правдиві по відношенню до зазначеної ситуації), їх ще називають 'ядром фрейму' (Тишко, 2009, с. 398; Филлмор, 1988, с. 57). Ці вузли наповнені завданнями (назвою ситуації) й поділяються на вузли нижчих рівнів: *слоти / термінали / периферія*. Дані, що закладені у вузлах нижчих рівнів, розкривають потенційні завдання для підлаштування фрейму до відповідної ситуації і повинні бути обов'язково конкретними. Конкретизуючи слоти / термінали й узгоджуючи їх із початковими поняттями розкривається розуміння уже визначеної ситуації (Тишко, 2009, с. 398).

Розглянувши низку дослідницьких праць, присвячених аналізу фрейму як когнітивної структури, можемо зробити такі висновки:

→ фрейм як когнітивний феномен тісно пов'язаний з процесами зберігання / відтворення інформації, тобто мовної категоризації та структурування дискурсу;

→ фрейм відтворює знання про ситуацію завдяки фіксованому набору змістових взаємопов'язаних компонентів (вузли, слоти), що формують розгалужену мережу (сітку);

→ фрейм об'єднує ментальну сферу з мовною, відтак репрезентує у структурованій формі досвідні знання кожного окремого індивіда. Таким чином, об'ємна ментальна одиниця трансформується в лінійну вербальну структуру.

Фрейми прийнято класифікувати за різними параметрами:

→ за походженням: *первинні* (відповідають первинним схемам сприймання та відтворення подій / явищ) та *вторинні* (перетворюють “діяльність усвідомлену в термінах первинної системи фреймів”) (Гофман, 2004, с. 81; Коляденко, 2013, с. 142);

→ за типом інформації: *когнітивно-семантичний* (відтворює певні структури мислення) та *культурний* (репрезентує інформацію про елементи культури) фрейми (Коляденко, 2013, с. 142-143; Филлмор, 1988, с. 14);

→ за концептуальним наповненням: *статичні* (містять знання про стан речей у вигляді структури) та *динамічні* (мають форму структури, яка відображає процедурні знання про хід подій) (Коляденко, 2013, с. 142);

→ за ієрархічним розподілом: *прості* та *складні*. Прості (базові) фрейми відтворюють загальні принципи категоризації уже існуючої вербалізованої інформації, серед них дослідниця С. А. Жаботинська виділяє п'ять основних фреймів: *предметний*, *акціональний*, *посесивний*, *таксономічний* та *компаративний* (Жаботинська, 2004, с. 83-84). Складні фрейми (комплексні / міжфреймові мережі / макрофрейми) утворюються завдяки інтеграції декількох фреймів (Жаботинська, 2004, с. 83-84) та поділяються на: *суперфрейми*, *мегафрейми* та *фреймові мережі* (Коляденко, 2013, с. 143).

Підсумовуючи, зазначимо, що на сучасному етапі лінгвістичних студій актуальними є ціла низка класифікацій фреймів за різними параметрами. Розглянуті класифікації не є вичерпними і потребують подальших доопрацювань та систематизації, що дасть змогу уніфікувати одиниці терміносистеми лінгвістики загалом та власне когнітивної лінгвістики. Чітка ієрархічна структура є основною ознакою фрейму, що ґрунтується на “категорійному принципі організації знань про типову та тематично єдину ситуацію” (Волосухина, 2010, с. 43). Для виявлення особливостей сприйняття проявів навколишньої дійсності носіями різних лінгвокультур, їх глибшого аналізу та вивчення дієвим є застосування (реалізація) стереотипної фреймової структури. Відтак, фрейм дає змогу виявити характерне (специфічне) для кожної з досліджуваних мовних культур (Грущак, 2018, с. 40).

Як було зазначено раніше, С. А. Жаботинська для моделювання когнітивних структур пропонує послуговуватись п'ятьма базисними фреймами (залежно від характеру зв'язків між елементами самого фрейму), а саме: *предметним, посесивним, таксономічним, компаративним, акціональним* (Жаботинская, 2004, с. 83-84). Кожен із перелічених фреймів наділений характерними саме йому параметрами взаємозв'язку між його складовими елементами, які вважаємо за доцільне розглянути детальніше. Відтак, *предметний фрейм* може характеризуватись за кількісними, якісними, темпоральними параметрами; *таксономічний* – відтворює відношення категоризації та презентує родо-видові / рольові відношення; *посесивний* – відтворює міжпросторовий зв'язок між власником та власністю; *компаративний* – ґрунтується на основі тотожності (подібності) двох сутностей; *акціональний фрейм* відображає взаємодію між предметами, що наділені аргументними ролями (від характеру їх взаємодії): агенс / пацієнс; інструмент / причина / результат та ін. (Жаботинская, 2004, с. 83-84; Коляденко, 2013, с. 141).

Розглянувши походження, будову та наявні класифікації фреймів, додатково відзначимо, що в останні десятиріччя збільшується кількість

досліджень, присвячених вивченню різних концептів (на матеріалі афоризмів, паремій тощо) з позиції фреймового моделювання як однієї з основних методик когнітивної лінгвістики. Розглянемо деякі з них, що є дотичними до побудови логіко-семіотичних моделей ПА у нашому дослідженні.

Так, В. В. Степанов на матеріалі англо-українських паремійних одиниць аналізує фреймову модель концепту ЖИТТЯ на основі базисних фреймів та їхніх схем. Автор пропонує власну структуру побудови фреймової моделі того чи того концепту, що налічує такі базові етапи: укладання суцільної вибірки одиниць на матеріалі мов дослідження; визначення глибинної структури (тема – рема), характерної певному корпусу одиниць; використання часто повторюваної теми та реми для моделювання фреймової структури; графічне відтворення узагальненої фреймової моделі за допомогою мереж базисних фреймів та наведення ілюстративних засобів вербалізації слотів цієї структури (Степанов, 2015, с. 107).

Фреймову модель актуалізації концепту LIFE на матеріалі англомовних цитат та афоризмів аналізує О. М. Грущак. Дослідник орієнтується на науковий доробок С. А. Жаботинської та систематизує мовні засоби вербалізації концепту з погляду фреймового підходу шляхом виокремлення основних слотів, що входять до складу одного з п'яти базисних фреймів (Грущак, 2018).

На матеріалі англійських художніх текстів К. С. Стрельченко представляє власну фреймову модель концептуального простору ТАЄМНИЦЯ. Авторка також послуговується типологією фреймів С. А. Жаботинської та на основі проведеного моделювання концептуального простору визначає його базові властивості: фрактальність, динамізм, багатовимірність та ін. (Стрельченко, 2016).

Л. О. Молгамова пропонує фреймову модель імені концепту DEATH для роз'яснення феномену 'смерті' в англомовній картині світу. Вона аналізує зміст лексеми *death* (стиснутий до базових ознак) та виділяє логічні предикати

денотативного значення цієї лексеми з метою побудови фреймової мережі імені концепту DEATH (Молгамова, 2020).

Т. В. Сікорський досліджує фреймову модель концепту HUMAN RIGHTS, основу якої складають права та свободи людини. Встановлені вершини фреймової моделі та варіативність підфреймів репрезентують семантичні особливості вербалізації концепту у юридичному дискурсі (Сікорський, 2014).

На матеріалі 239 іспанських паремій з анімалістичним компонентом розробляє власну фреймову модель В. Г. Мішкур. Шляхом фреймового моделювання дослідниця конкретизує відношення людини та тварини через вивчення семантико-когнітивних відношень між компонентами паремій. Побудова фреймової моделі також характеризується наявністю базисних фреймів та слотів з відповідним наповненням (Мішкур, 2012).

Фреймова модель концепту РЕЛІГІЯ в езотеричному дискурсі була об'єктом вивчення Т. Петрик. На матеріалі ченнелінгів Крайона дослідниця побудувала міжфреймову модель зазначеного концепту (яка інтегрує 5 запропонованих фреймів С. А. Жаботинської) та визначила низку його типових атрибутів: інституційність, належність до плану буття, дидактичність, ієрархічність та ін. (Петрик, 2016, с. 10-11).

О. М. Гнатковська аналізує фреймові структури концепту INTENTION (в англійській картині світу). Об'єкт її дослідження – висловлення з вжитим у них словом-іменем *intention* (його похідними) у науковому та художньому дискурсах. Для побудови фреймових моделей О. М. Гнатковська також послуговується методикою С. А. Жаботинської (використовує 5 базисних фреймів) (Гнатковська, 2011).

Отже, приходимо до висновку, що під визначенням фрейму трактують певну когнітивну структуру, що має свій 'індивідуальний характер'. Під так званім 'індивідуальним характером' розуміємо особливий (специфічний) тип мислення, що є характерним для окремого носія мови, або ж окремої лінгвокультури. Кожний фрейм характерний чіткою ієрархічною структурою

та відображає типове (притаманне) для досліджуваної мовної картини. Саме у фреймовій структурі стає можливим поєднання ментального з вербальним та представлення концепту за різними параметрами (залежно від досліджуваного фрейму). Побудова фреймових моделей на основі базисних фреймів С. А. Жаботинської дає змогу: 1) здійснити категоризацію мовної картини світу з опорою на ключові (специфічні для кожного окремого дослідження) концепти; 2) максимально стисло структурувати та репрезентувати інформацію / досвід, що асоціюється з концептом; 3) визначити закладений когнітивний зміст досліджуваного концепту.

У межах нашої розвідки вважаємо за доцільне структуру ПА моделювати на основі фреймів, що відтворюють взаємозв'язок когнітивних та вербальних структур у межах АО з урахуванням членування педагогічного простору (концептосфери) на ключові концепти та з метою подальшого виявлення специфічних типів ЛСМ ПА у кожній із зіставляваних мов.

### **2.3 Логічні оператори для побудови логіко-семіотичних моделей**

Мовна картина дійсності відбиває реальність у людській свідомості через призму мовних та культурних особливостей, інтерпретує навколишній світ. Тому у процесі пізнання розрізняють логічну (концептуальну) та мовну (словесну) моделі дійсності як дві відносно самостійні частини, які переплітаючись (взаємодіючи) між собою моделюють об'єктивну реальність у свідомості людини. Відтак, лінгвістичні дослідження є тісно пов'язані з логікою та методами її аналізу.

Афоризми ж як мовні одиниці конденсують образно-логічні судження, у яких відбиваються й актуалізуються життєві явища та цінності того чи того народу. ПА як складні знаки мови позначають певну стереотипну ситуацію, подію, факт, що стосується власне питань педагогіки та педагогічного процесу. Відтак, вважаємо, що логічний підхід до аналізу ПА уможливилює

вивчення логічних засад осмислення освітньої / педагогічної дійсності носіями різних лінгвокультур.

Модель (фрейм) концепту дає змогу “унаочнити зв’язки між окремими слотами” побудованої моделі, відповідно самі ж слоти “заповнюються інформацією / даними про значення, що міститься в номінативних одиницях” з подальшим їх розширенням (Шевченко, 2014, с. 123). Поняттєві елементи фрейму (слоти) й зв’язки між ними всередині моделі є незмінними, проте наповнення самих слотів може змінюватись.

Таким чином, *логіко-семіотичну модель* у межах нашого дослідження інтерпретуємо як різновид фреймової структури, де вузли (слоти) пов’язуються логічним оператором, що у сукупності її конститuentів утворюють логіко-семантичну сітку, засновану на емпіричних знаннях. *Логіко-семіотичні моделі ПА* є інваріантно-варіантним відображенням логіко-семантичної сітки, побудованої на знаннях про педагогічну концептосферу, зокрема її ключовий концепт УЧИТЕЛЬ. Останній узагальнює знання про вчителя не тільки як про якусь фізичну особу з позицій її професійної діяльності, але й актуалізує відповідні асоціації / образи / судження про вчителя, що виникли впродовж довгого історичного розвитку в національній колективній свідомості та пов’язані із важливістю і незамінністю ролі вчителя в навчальному процесі як суб’єкта, який здійснює виховний і навчальний вплив.

Відзначимо, що ЛСМ є інваріантом, а моделі, побудовані для англійської, італійської, української мов, представляють варіанти, які репрезентують специфічність об’єктивації концепту УЧИТЕЛЬ для кожної з цих трьох мов. Інваріант ЛСМ представлено базовою фреймовою структурою, до складу якої входять два слоти ([ХТОСЬ (М) / ЩОСЬ]), пов’язані логічним оператором  $O_{log}$ : [ХТОСЬ (М) / ЩОСЬ]  $O_{log}$  [ХТОСЬ (М) / ЩОСЬ]. Варіанти ЛСМ включають афірмативний, заперечний, зворотний афірмативний, зворотний заперечний різновиди і кваліфікативну, локативну схеми, а також, схеми контактної, циклічної, безконтактної дії, розширеної

контактної дії (стимул / сирконстант), зворотної контактної дії залежно від типу ЛСМ.

Під *схемою дії* визначаємо репрезентацію одного з варіантів прояву взаємовідносин між суб'єктом (слот [М (агенс)]) та об'єктом (слот [ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс)]), що відображено не лише у спрямуванні дії, а й здатності дієслова, що заповнює слоти ЛСМ, приєднувати аргументні ролі (що є характерним для акціональної ЛСМ ПА).

Під *логічним оператором* ( $O_{log}$ ) розуміємо певний символ, або комбінацію символів, які, використовуючись разом з константами / формами, створюють нову форму (ЛСС, 1976, с. 407). До основних логічних операторів зазначених у статті *Логічного словника* (1975 р.), відносять: *пропозиційні зв'язки* (імплікацію, кон'юнкцію, диз'юнкцію, заперечення), *квантори* (квантор узагальнення, існування та ін.) та *прості оператори* (оператор абстракції тощо) (ЛСС, 1976, с. 407). У нашому дисертаційному дослідженні об'єкти в межах утворених логіко-семіотичних моделей (ЛСМ) ПА пов'язані за допомогою логічних операторів, які умовно репрезентовані такими логічними позначками:

$\exists$  – на позначення квантора фактичності\* (є такий один) (\*= існування по факту);

$\forall$  – на позначення квантора сукупної фактичності\* (є таких багато) (\*= існування по факту);

$(-)\exists$  – на позначення заперечення квантора фактичності (не існує такий один);

$(-)\forall$  – на позначення заперечення квантора сукупної фактичності (не існує таких багато);

$\approx\exists$  – на позначення квантора фактичної подібності (є такий подібний один);

$\approx\forall$  – на позначення квантора сукупної фактичної подібності (є таких подібних багато);

$\exists_{\chi}$  – на позначення квантора існування (існує там такий один);



$\forall_{\chi}$  – на позначення квантора сукупного існування (існує там таких багато);

$(-)\exists_{\chi}$  – на позначення заперечення квантора існування (не існує там такий один);

$(-)\forall_{\chi}$  – на позначення заперечення квантора сукупного існування (не існує там таких багато);

$\subseteq$  – на позначення ‘умовної’ власності (має / володіє);

$(-)\subseteq$  – на позначення запереченої ‘умовної’ власності (не має / не володіє);

$\rightarrow$  – на позначення стверджувальної дії / впливу (діє *на* / робить / вливає *на*);

$(-)\rightarrow$  – на позначення заперечної дії / впливу (не діє *на* / не робить / не вливає *на*);

$\leftarrow$  – на позначення зворотної стверджувальної дії / впливу (діє *на* / робить / вливає *на* у зворотному порядку);

$(-)\leftarrow$  – на позначення зворотної заперечної дії / впливу (не діє *на* / не робить / не вливає *на* у зворотному порядку);

$(+ \text{ Prop})$  – на позначення додавання аргументної ролі стимулу (від лат. *propositum* – ‘ціль’);

$(+ \text{ Instr})$  – на позначення додавання аргументної ролі сирконстанта (від лат. *instrumentum* – ‘інструмент’).

Отже, підсумуємо, що логіко-семіотичне моделювання ПА у роботі здійснено на основі фреймових структур (п’яти базисних фреймів: предметного, таксономічного, компаративного, посесивного, акціонального), які об’єктивують ключовий концепт УЧИТЕЛЬ у педагогічному просторі (педагогічній концептосфері) англійської, італійської та української лінгвокультур. ЛСМ ПА, таким чином, характеризуємо як мінімальні предикативні центри ментальних репрезентацій носіїв зазначених мов дослідження, складові яких – слоти (на позначення агенса / пацієнса, що

беруть участь у педагогічному процесі) пов'язуються між собою (відповідно до фреймової структури) низкою логічних операторів.

#### **2.4 Обрання основи зіставлення для побудови логіко-семіотичних моделей ПА**

Сутність природи категорій 'порівняння / зіставлення' прийнято досліджувати в аспекті таких наук, як логіка та філософія, оскільки вони є універсальною основою пізнавальної діяльності кожного індивіда (його мислення). Відтак, з позиції логіки зіставлення повинне реалізовуватись з дотриманням логічних вимог до об'єктів цього ж зіставлення: 1) об'єкти повинні бути однорідними елементами одного природного (логічного) класу; 2) ознака зіставлення має належати до класу ознак, що складають їх кваліфікативну віднесеність (Кондаков, 1985, с. 568). З позиції філософії, для здійснення процесу зіставлення між відібраними елементами має існувати хоч доля подібності задля розподілу множинності цих елементів на класи еквівалентності, де два будь-яких об'єкти проявляють тотожність до порівняння (Іваницька, 2009, с. 51). Таким чином, в основі кожного процесу зіставлення закладена певна ознака, за якою зіставляються досліджувані об'єкти.

Здійснення міжмовного зіставлення характеризується високою ефективністю при вивченні особливостей концептуалізації дійсності в різноструктурних мовах (Кочерган, 2006, с. 12). У цьому зв'язку можна стверджувати, що системний аналіз специфіки кожної окремої мови реалізується завдяки зіставленню досліджуваних мов, оскільки для цього вивчається як загальне, так і національно-специфічне у різних мовних картинах світу (Гольцова, 2016, с. 50).

Отже, поширене застосування *tertium comparationis* (основи зіставлення) у лінгвістиці пояснюється його тлумаченням як надійної процедури зіставлення. На думку Р. Штернеманна, вибір основи зіставлення повинен

базуватись на бажанні дослідника досягти високого ступеня точності у результаті зіставлення. Дефініції терміна ‘*tertium comparationis*’ відображені у працях низки відомих учених, наприклад: Р. Штернеманн тлумачить *tertium comparationis* як “об’єктивну й не належну до жодної із зіставляваних мов одиницю” (Іваницька, 2009, с. 50; Штернеманн, 1989, с. 144); Ю. В. Рождественський визначає цей термін як “еталонну мову – суму абстрагованих дефініцій, що пояснюють структуру всіх мов без їх типологічних відмінностей” (Іваницька, 2009, с. 50; Рождественський, 1969, с. 40). Крім того, зауважимо, що встановлення *tertium comparationis* повинно перебувати у нерозривному взаємозв’язку з методологічними засадами, на яких ґрунтується дослідження.

У межах нашої розвідки трактуємо основу зіставлення (*tertium comparationis*) як певну властивість, у проєкцію на яку відбувається подальше зіставлення об’єктів (Леміш, 2015, с. 106). З огляду на те, що логіко-семіотичні моделі ПА будуються на основі фреймової структури, то *tertium comparationis* – абстрактна модель, що включає два вузли (один з яких обов’язково об’єктивує концепт УЧИТЕЛЬ) і зв’язки, яка ці вузли пов’язує. За *tertium comparationis* у нашому дослідженні було обрано фреймову структуру ЛСМ ПА.

Контрастивний аналіз у дисертації здійснюється на основі трьох неблизькоспоріднених мов: англійської, італійської, української. Метамовою у роботі (мовою опису) є українська.

## 2.5 Етапи дослідження педагогічних афоризмів

Загалом логіко-семіотичне моделювання ЛСМ ПА у неблизькоспоріднених мовах у нашій дисертаційній роботі було здійснено у шість послідовних етапів.

**Перший етап** передбачає збір фактичного матеріалу дослідження з англійських, італійських та українських друкованих афористичних збірок

(6 джерел ілюстративного матеріалу) та он-лайн збірок афоризмів (29 джерел ілюстративного матеріалу). Виокремлення АО здійснювалось за допомогою методу суцільної вибірки із зазначених вище джерел ілюстративного матеріалу, що мають довільну (авторську) структуру тематичних блоків (груп) АО, побудованих за семантичним критерієм їх розподілу. У результаті було відібрано 1050 ПА – по 350 ПА кожною з трьох мов дослідження, з яких автентичних: 270 англійською мовою, 215 італійською мовою, 230 українською мовою.

Як зазначає С. Н. Бук, вибірку дослідження можна вважати репрезентативною за наявності: *достатнього її обсягу* (для формування вірних висновків дослідження) та *однорідності відібраного матеріалу* (лінгвістична / статистична однорідність) (Бук, 2008, с. 5-48). Відповідно до встановлених критеріїв, у межах нашого дослідження вважаємо представлену вибірку АО репрезентативною, оскільки 1050 відібраних афоризмів у повній мірі відображають достовірність результатів дисертаційного дослідження, а лінгвістична однорідність відібраних одиниць ґрунтується на їх семантичній тотожності – ПА виокремлені на основі спільності семантичного значення їх опорних слів (висвітлюють освітні/педагогічні явища; дидактичні настанови; головних суб'єктів / об'єктів педагогічного процесу).

*На другому етапі* розглянуто поняття 'педагогічна концептосфера' як педагогічного та лінгвістичного феномену та визначено, що педагогіку як освітню науку доцільно відносити до базових соціальних концептів діяльності (за класифікацією концептів М. В. Піменової) у педагогічному просторі (концептосфері) з метою визначення здатності окремих компонентів значення імені концепту ПЕДАГОГІКА виступати складовими майбутніх логіко-семантичних моделей ПА.

За допомогою інтерпретації результатів етимологічного аналізу та дефініційного аналізу лексем (англ.) *pedagogy* / (італ.) *pedagogia* / (укр.) *педагогіка*, розгляду їх семантичної структури з метою зіставлення обсягу семантичного значення зазначених лексем (загалом виокремлено 29

ЛСВ у трьох мовах, з яких прототипних: 5 в англ. / 2 в італ. / 2 в укр.), компонентного аналізу лексичних одиниць ((англ.) *teaching* / (італ.) *l'educazione, la formazione, l'insegnamento* / (укр.) *навчання, виховання, освіта*) визначено головного суб'єкта, який здійснює виховний та навчальний вплив, а саме педагога – *учителя*. Встановлення ролі педагога-учителя як ключової у педагогічному процесі вважаємо доцільним, оскільки без неї не може бути реалізований навчальний / виховний процес (втілюватись спектр учительських впливів на інші суб'єкти: від дитини до людини загалом).

Отримані результати підтверджують актуальність зростання наукового інтересу до освітнього процесу / освітньої сфери (на сучасному етапі розвитку мовознавства) та його суб'єктів (учасників), що уможливив аналіз ПА як складових педагогічного простору, а також визначення основних ознак концепту УЧИТЕЛЬ як такого, що відтворює професійний педагогічний світ у мові з двох позицій: з внутрішньої (як кваліфікованого спеціаліста) та зовнішньої (як спостерігача, що оцінює педагогічну професію) (Палиця, 2018, с. 83-84).

Дефініційний та компонентний аналіз вербалізаторів концепту УЧИТЕЛЬ (*teacher / maestro / учитель*) дав змогу визначити місце учителя у педагогічному процесі (ширше – педагогічному просторі). Відповідно до опрацьованих лексикографічних джерел виокремлено низку лексем, які у межах досліджуваних мов є джерелом для утворення синонімічних рядів до базових вербалізаторів імені (*teacher / maestro / учитель*) концепту УЧИТЕЛЬ та номінують осіб / учасників педагогічного процесу, які передають власні та набуті знання, є авторитетом / наставниками для інших (13 лексем в англ. / 9 – в італ. / 10 – в укр.). Така позиція заклала підвалини для подальшого логіко-семіотичного моделювання ПА з опорою на фреймову структуру, складові якої – слоти наповнюються вербалізаторами імені концепту УЧИТЕЛЬ та лексемами, що входять до їх синонімічних рядів.

Складові фреймової структури (слоти) асоціюємо з характеристиками досліджуваного концепту, які між собою пов'язуються одним з логічних

операторів:  $(\exists; \forall; (-)\exists; (-)\forall; \approx\exists; \approx\forall; \exists_{\chi}; \forall_{\chi}; (-)\exists_{\chi}; (-)\forall_{\chi}; \subseteq; (-)\subseteq; \rightarrow; (-)\rightarrow; \leftarrow; (-)\leftarrow$ ), що позначають у межах побудованих ЛСМ зв'язки між суб'єктом (агенсом) та об'єктом (пацієнсом).

*На третьому етапі* з огляду виокремлення та опрацювання концепту УЧИТЕЛЬ як ключового у педагогічній концептосфері (зумовлено вагомістю ролі вчителя в навчальному/виховному процесі) вибірку ПА мовами дослідження було звужено до 401 ПА. Відтак доцільною для даного етапу дослідження визначено використання *зональної* вибірки (за способом організації), що розроблена з урахуванням наявності у ПА базових лексем (*teacher / maestro / учитель*) – вербалізаторів концепту УЧИТЕЛЬ в англійській, італійській та українській мовах та синонімічних до них одиниць. Позаяк відібрано фрагменти ПА з мінімальним предикативним центром (АО-еквіваленти ПР/СР) для подальшого їх моделювання у межах ЛСМ, а саме така їх кількість для кожної мови: 143 АО в англ. / 113 АО в італ. / 145 АО в укр. Актуальність вживання синонімічних одиниць було перевірено і підтверджено через їх наявність / відсутність при опрацюванні фактичного матеріалу – ПА мовами дослідження (3 в англ. / 6 в італ. / 4 в укр.), серед яких виділено такі: (англ.) *professor, educator, schoolmaster*; (італ.) *il pedagogo, l'educatore, l'isegnante, il professore, il docente, lo studioso*; (укр.) *педагог; вихователь; викладач; освітній працівник* (заповнюють відповідні слоти у побудованих ЛСМ ПА).

*На четвертому етапі* визначено метод фреймового моделювання як базовий для побудови ЛСМ у мовах дослідження, що ґрунтується на типології фреймів С. А. Жаботинської – включає п'ять базисних фреймів (посесивного, предметного, компаративного, таксономічного та акціонального).

Побудовано 5 генералізованих ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ в англійській, італійській та українській мові: *таксономічну* [М (агенс)  $(-)\exists / \forall$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)  $(-)\exists / \forall$  М (роль)]; *компаративну* [М (референт)  $\approx\exists$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (корелят)] / [ХТОСЬ (референт)  $\approx\forall$  М (корелят)]; *посесивну* [М (власник)  $(-)\subseteq$

ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)] / [ХТОСЬ (власник)  $\subseteq$  М (власність)]; предметну [М  $\exists$  /  $\forall$  ТАКИЙ (якість)] / [М  $\exists_x$  /  $(-)\exists_x$  ТАМ (місце)]; акціональну [М (агенс)  $\rightarrow$  /  $(-)\rightarrow$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) + Prop/Instr ЩОСЬ (ціль/інструмент)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (агенс)  $\leftarrow$  /  $(-)\leftarrow$  М (пацієнс)].

Опрацювання фактичного матеріалу дало змогу визначити у межах представлених ЛСМ ПА чотири варіанти і/або схеми репрезентації побудованих ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ, а саме:

– варіанти (афірмативний, заперечний, зворотний афірмативний, зворотним заперечний – таксономічної ЛСМ; афірмативний, зворотний – компаративної ЛСМ; афірмативний, заперечний, зворотний – посесивної ЛСМ; афірмативний, заперечний – предметної ЛСМ; афірмативний, заперечний, зворотний – акціональної ЛСМ);

– схеми (із загальною кількістю – 27 схем) (кваліфікативна, локативна для предметної ЛСМ; контактної дії, циклічної дії, безконтактної дії, розширеної контактної дії (стимулу), розширеної контактної дії (сирконстант), зворотної контактної дії, заперечної безконтактної дії, зворотної заперечної контактної дії для акціональної ЛСМ).

Задля характеристики та систематизації зв'язків всередині ЛСМ ПА у мовах дослідження залучено низку логічних операторів ( $\exists$ ;  $\forall$ ;  $(-)\exists$ ;  $(-)\forall$ ;  $\approx\exists$ ;  $\approx\forall$ ;  $\exists_x$ ;  $\forall_x$ ;  $(-)\exists_x$ ;  $(-)\forall_x$ );  $\subseteq$ ;  $(-)\subseteq$ ;  $\rightarrow$ ;  $(-)\rightarrow$ ;  $\leftarrow$ ;  $(-)\leftarrow$ ) з метою виокремлення та декодування базових дій / впливів, що здійснює агенс (учитель або ж інший об'єкт/суб'єкт) у межах ПА.

Наповнення слотів представлених ЛСМ ідентифікує мовні одиниці на позначення:

– [ХТОСЬ/ЩОСЬ] – індивід / об'єкт та [ХТОСЬ/ЩОСЬ] – роль (змінний, непостійний таксон (за твердженням С. А. Жаботинської, 2005, с. 56-57)), що перебувають у відношеннях категоризації у межах таксономічної ЛСМ ПА;

– [ХТОСЬ/ЩОСЬ] – референт та [ХТОСЬ/ЩОСЬ] – корелят, що знаходяться у зв'язках тотожності / схожості / подібності у межах компаративної ЛСМ;

– [ХТОСЬ/ЩОСЬ] – власник та [ХТОСЬ/ЩОСЬ] – власність, що відображають відношення посесивності (власності) у межах посесивної ЛСМ;

– [ХТОСЬ/ЩОСЬ] – індивід / об'єкт та [ТАКИЙ] – якість / [ТАМ] – місце, що характеризують якісні та буттєво-локативні параметри досліджуваного об'єкта у межах предметної ЛСМ;

– [ХТОСЬ/ЩОСЬ] – агенс та [ХТОСЬ/ЩОСЬ] – пацієнс, що регулюються діями (низкою дієслів) на позначення різних впливів. Варіанти прояву взаємовідносин між агенсом та пацієнсом у межах акціональної ЛСМ відображено як у спрямуванні дії, так і у здатності приєднувати низку аргументних ролей, що у межах нашого дослідження позначають: *стимул* (причина/ціль – дія 'ДЛЯ/ЧЕРЕЗ ЩОСЬ') та *сирконстант* (діє 'З ЩОСЬ' – інструмент) (Сорочинська, 2020а, с. 518).

*На н'ятому етапі* розглянуто та систематизовано змістове та кількісне наповнення 5 ЛСМ об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ в англійській, італійській та українській мовах. Процедура кількісних підрахунків застосована на всіх етапах побудови ЛСМ та систематизації її змістового на кількісного наповнення. Відтак, для ілюстрування кожної з 5 ЛСМ ПА підраховано кількість опрацьованих ПА у кожній з трьох мов дослідження: 154 ПА (58 в англ. / 39 в італ. / 57 в укр.) для таксономічної ЛСМ; 27 ПА (9 в англ. / 3 в італ. / 15 в укр.) для компаративної ЛСМ; 60 ПА (22 в англ. / 19 в італ. / 19 в укр.) для посесивної ЛСМ; 72 ПА (24 в англ. / 20 в італ. / 28 в укр.) для предметної ЛСМ та 88 ПА (30 в англ. / 32 в італ. / 26 в укр.) для акціональної ЛСМ.

Проаналізовано кількісне наповнення слотів кожної з ЛСМ ПА (вживання неповторюваних / повторюваних лексем), а саме:

→ 113 лексем (308 вживань), що заповнюють слоти ([М] / [М (роль)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)]) таксономічної ЛСМ ПА у трьох мовах: (англ.) 39 лексеми / 116 вживання; (італ.) 27 лексем / 78 вживань; (укр.) 47 лексем / 114 вживань;



→ 15 лексем (27 вживань) – наповнення слотів ([ХТОСЬ (референт)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (корелят)]) компаративної ЛСМ ПА у трьох мовах: (англ.) 5 лексем / 9 випадків вживання; (італ.) 1 лексема / 3 випадки вживання; (укр.) 9 лексем / 15 випадків вживання;

→ 41 лексема (60 випадків вживання), що заповнюють слоти ([М (власність)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)]) посесивної ЛСМ ПА у трьох мовах: (англ.) 16 лексем / 22 вживання; (італ.) 10 лексем / 19 вживань; (укр.) 15 лексем / 19 вживань; 13 лексем (іменники / займенники) (60 випадків вживання) – наповнення слотів ([М (власник)] / [ХТОСЬ (власник)]);

→ 62 лексеми (95 вживань) – наповнення слотів ([ТАКИЙЙ (якість)] / [ТАМ (місце)]) предметної ЛСМ ПА у трьох мовах: (англ.) 21 лексема / 30 вживань; (італ.) 18 лексем / 28 вживань; (укр.) 23 лексеми / 37 вживань;

→ 34 лексеми (74 вживання), що наповнюють слоти акціональної ЛСМ ПА: [ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс)] – 31 лексема / 54 випадки вживання; [М (пацієнс)] – 3 лексеми (*teacher / maestro / учитель*) / 20 випадків вживання. 9 лексичних одиниць / 20 вживань – наповнення слоту [ХТОСЬ/ЩОСЬ (агенс)] зворотного варіанту акціональної ЛСМ;

→ 115 лексем у трьох мовах дослідження (36 один. – англ. / 33 один. – італ. / 46 один. – укр.), що заповнюють слоти: [(-)∃ / ∀] таксономічної ЛСМ, [≈∃ / ≈∀] компаративної ЛСМ, [∃ / ∀] / [∃<sub>χ</sub> / -∃<sub>χ</sub>] предметної ЛСМ, [(-)⊆] посесивної ЛСМ, [→ / (-)→] / [← / (-)←] акціональної ЛСМ.

Для систематизації відібраних одиниць для кожної ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ в англійській, італійській та українській мовах запропоновано низку класифікацій:

– *рольової структури особистості Учителя* (РСОУ) для систематизації лексичного наповнення слотів ([М] / [М (роль)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)]) таксономічної ЛСМ та слотів [ХТОСЬ/ЩОСЬ (корелят)] / [ХТОСЬ (референт)] / [М (референт)] / [М (корелят)] компаративної ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ. У межах цієї класифікації виокремлені лексеми розподілено на 11 груп (*педагогічний*

діяч, персона, біблійний персонаж, родина, приклад для наслідування, робітник-спеціаліст, творча людина, управлінець, метафоричний образ, негативний образ/персонаж, займенники різних класів), спираючись на метод опозицій (тотожність / протилежність ознак) (Сорочинська, 2020, с. 82);

– належності об'єкта / суб'єкта до природи образів порівняння / зіставлення: людина (учитель) як об'єкт / суб'єкт живої природи; людина (учитель) як об'єкт неживої природи – для розподілу лексичного наповнення слотів [ХТОСЬ/ЩОСЬ (корелят)] (афірмативний варіант) та [ХТОСЬ (референт)] (зворотний варіант) компаративної ЛСМ;

– характеристики об'єктів / суб'єктів власності: живі об'єкти власності, об'єкти матеріальної власності, об'єкти інтелектуальної власності – класифікація лексем у межах слотів ([М (власність)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)]) посесивної ЛСМ;

– характеристик учителя (М) відносно його особистісних / професійних рис, що впливають на навчальний / виховний процес: *учень – особистість учителя, професія – навчальний заклад* (у межах слоту [ТАКИЙ (якість)] кваліфікативної схеми предметної ЛСМ);

– семантичної класифікації дієслівної лексики, що містить 15 СКД (заміни/переміщення/передачі; соціальних відносин та впливів; фізичної дії; фізично/розумової деструктивної дії; розумової діяльності; володіння; створення; мовленнєвої діяльності; буття/існування; міжособистісних відносин; емоційно-психологічного стану; якісного стану/процесу; здобуття об'єкта; пошуку; чуттєвого сприйняття) – для систематизації дієслівного наповнення слотів  $[(-)\exists / \forall]$  таксономічної ЛСМ,  $[\approx\exists / \approx\forall]$  компаративної ЛСМ, слоти  $[\exists / \forall] / [\exists_x / (-)\exists_x]$  предметної ЛСМ,  $[(-)\subseteq]$  посесивної ЛСМ,  $[\rightarrow / (-)\rightarrow] / [\leftarrow / (-)\leftarrow]$  акціональної ЛСМ.

У роботі додатково здійснено кількісні підрахунки для:

– вживання лексичних одиниць на позначення ролі вчителя у слотах [М] / [М (роль)] та [ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)] таксономічної ЛСМ ПА відповідно до запропонованої класифікації РСОУ та

встановлено серед 11 груп найчастотнішу, а саме: лексеми групи *роль – педагогічний діяч* (50% у кожній мові);

– розподілу (%) за трьома групами класифікації *об'єктів / суб'єктів власності* для слотів [ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)] / [М (власність)] посесивної ЛСМ ПА із встановленням переваги однієї групи у трьох мовах (56% (англ.) / 62% (італ.) / 61% (укр.) – група *об'єктів інтелектуальної власності*;

– розподілу відібраних одиниць у 15 СКД з визначенням специфічних СКД для конкретних мов та вживання дієслівної лексики (повторюваних лексем) у ЛСМ ПА – їх відсоткове вираження з визначенням СКД з максимальною частотою вживання у ПА (*СКД буття / існування*: англ. – 54,5% / італ. – 47,4% / укр. – 45,9 %).

*На шостому етапі* отримані результати відповідно до побудованих ЛСМ ПА та аналізу змістовного / кількісного наповнення їх слотів було узагальнено у вигляді 5 генералізованих ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ. Зіставлення наявності варіантів цих ЛСМ ПА у трьох мовах виявило специфічність окремих з них для конкретних мов:

– *характерними для італійської мови визначено 4 моделі*: зворотний варіант компаративної ЛСМ [ХТОСЬ (референт)  $\approx$   $\forall$  М (корелят)]; заперечний варіант локативної схеми предметної ЛСМ [М  $-\exists_x$  ТАМ (місце)]; схема заперечної безконтактної дії акціональної ЛСМ [М (агенс) (-)  $\rightarrow$  ]; схема зворотної заперечної контактної дії акціональної ЛСМ [ХТОСЬ (агенс) (-)  $\leftarrow$  М (пацієнс)];

– *характерними для української мови – 1 модель*: афірмативний варіант таксономічної ЛСМ [М  $\forall$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)].

Підраховано сумарну кількість ЛСМ ПА з урахуванням їхніх варіантів (схем) в англійській, італійській та українській мовах, що складає 51 одиницю (18 в англ. / 19 в італ. / 14 в укр.).

## Висновки до 2 розділу

Запропонована методика дала змогу вирішити поставлені в роботі завдання та досягти її мети.

Проведений у Розділі 2 аналіз методології побудови логіко-семіотичних моделей ПА в англійській, італійській та українській мовах містить опис методичних етапів виокремлення ключового концепту УЧИТЕЛЬ (М) у педагогічному просторі (концептосфері) для здійснення логіко-семіотичного моделювання фрагментів ПА, що його об'єктивують.

Для досягнення мети у розвідці застосовано загальнонаукові (синтез, аналіз, індукція та дедукція, опис), а також спеціальні лінгвістичні методи: структурний метод з методиками дефініційного та компонентного аналізу; методика фреймового моделювання (на основі 5 базисних фреймів С. А. Жаботинської); зіставно-типологічний метод (встановлення закономірностей / відмінностей у встановлених типах ЛСМ ПА); процедура кількісних підрахунків (здіяна на всіх етапах побудови та аналізу ЛСМ ПА).

*Педагогічні афоризми* трактуємо як предикативні одиниці, що за їх синтаксичною організацією можуть бути репрезентовані у формі ПР / СР / НФЄ. Згідно з кількісним розподілом ПА в англійській, італійській та українській мовах за рівнем відповідності предикативним структурам встановлено перевагу одного типу у трьох мовах – ПА-еквівалентів СР (47% в англ. / 45% в італ. / 58% в укр.).

Логіко-семіотичне моделювання структури ПА у неблизькоспоріднених мовах вважаємо за доцільне здійснювати на основі фреймів (таксономічного, компаративного, посесивного, предметного, акціонального), що відтворюють взаємозв'язок когнітивних та вербальних структур у межах АО з урахуванням розподілу педагогічного простору (концептосфери) на концепти ПЕДАГОГІКА, УЧИТЕЛЬ, УЧЕНЬ з метою встановлення специфічних типів логіко-семіотичних моделей ПА у кожній із зіставляваних мов.

Логіко-семіотичну модель інтерпретуємо як різновид фреймової структури, що містить вузли (слоти) пов'язані між собою одним із логічних операторів ( $\exists$ ;  $\forall$ ;  $(-)\exists$ ;  $(-)\forall$ ;  $\approx\exists$ ;  $\approx\forall$ ;  $\exists_{\chi}$ ;  $\forall_{\chi}$ ;  $(-)\exists_{\chi}$ ;  $(-)\forall_{\chi}$ );  $\subseteq$ ;  $(-)\subseteq$ ;  $\rightarrow$ ;  $(-)\rightarrow$ ;  $\leftarrow$ ;  $(-)\leftarrow$ ), що у сукупності її конститuentів утворює логіко-семантичну сітку, засновану на емпіричних знаннях. ЛСМ ПА вважаємо інваріантно-варіантним відображенням логіко-семантичної сітки, побудованої на знаннях про педагогічну концептосферу (її ключовий концепт УЧИТЕЛЬ).

Задля підвищення об'єктивності отриманих результатів у запропонованій розвідці було обрано *tertium comparationis*, за який доцільним виявилось встановити фреймову структуру ЛСМ ПА.

Розроблену у дисертації комплексну методику дослідження логіко-семіотичного моделювання ПА було реалізовано у шість послідовних етапів.

Отже, можемо стверджувати, що запропонований логіко-семіотичний підхід до моделювання ПА в англійській, італійській та українській мовах поєднує низку взаємодоповнюючих методик та прийомів побудови й опису ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ, що спрямовані на оптимальне досягнення поставленої мети дисертаційного дослідження.

Основні результати цього розділу відображено у таких публікаціях авторки:

Сорочинська, 2019; 2019b; 2020; 2020a.

**РОЗДІЛ 3**  
**СОЦІОЛІНГВІСТИЧНА БАЗА ПОБУДОВИ**  
**ЛОГІКО-СЕМІОТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ**  
**ПЕДАГОГІЧНИХ АФОРИЗМІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ, ІТАЛІЙСЬКІЙ ТА**  
**УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ**

Одним із основних постулатів сучасної педагогіки як науки є твердження про те, що усі знання, відтворені у мовній картині кожної окремої нації, формують відповідну концептуальну освітню систему. У результаті інтеграції педагогічних знань до сфери лінгвістичних наук у науковий обіг входить таке поняття як *педагогічна концептосфера*.

Кожна мова є специфічною, оскільки у ній відтворюється свій особливий національний характер й у ній ж закладені способи концептуалізації світу (Кочерган, 2001, с. 153). Відтак, кожна мова репрезентує власні й притаманні саме їй особливості сприйняття освітньої сфери.

Поняття ‘педагогічна концептосфера’ як педагогічний та лінгвістичний феномен проаналізовано у працях О. М. Дмитрієвої та І. А. Колесникової. Вчені ідентифікують зазначену концептосферу як складову національної культури, що відображає цілісну картину навчання та виховання людини упродовж усього її життя, а також її професійну діяльність (Дмитрієва, 2011, с. 79; Колесникова, 2016). За своєю структурою, на думку вчених, педагогічна концептосфера представляє сукупність концептів, що відтворюють розуміння життєдіяльності учителя, визначають властивості його професійної діяльності, а також, його поведінку та ставлення до навколишньої дійсності (Дмитрієва, 2011, с. 78-80; Колесникова, 2016). Поділяємо таку дефініцію педагогічної концептосфери (О. М. Дмитрієвої та І. А. Колесникової) та вважаємо за доцільне детальніше розглянути тлумачення власне концептосфери та концепту (як його складової одиниці). Окрім цього, варто зазначити, що різні підходи до сприйняття та тлумачення педагогічної дійсності спричиняють

варіативність концептів, що є складовими відповідної педагогічної концептосфери.

Як вірно стверджує Х. Ю. Дяків актуальність тих чи тих досліджень на сучасному етапі розвитку мовознавства можна розглядати з двох позицій: як данина моді та як “логічний послідовний розвиток наукової думки” у відповідній галузі знань (Дяків, 2020, с. 80). Відтак, посилення наукового інтересу до педагогічного процесу (освітньої сфери) та його суб’єктів (учасників) уможлиблює аналіз ПА як складових педагогічного простору, встановлення лексико-семантичні варіанти (далі ЛСВ) лексем (англ.) *pedagogy* / (італ.) *pedagogia* / (укр.) *педагогіка* з метою зіставлення обсягу їх семантичного значення, а також визначення основних ознак концепту УЧИТЕЛЬ як ключового у педагогічному просторі (педагогічній концептосфері).

### **3.1 ПЕДАГОГІКА як базовий соціальний концепт діяльності людини**

Афоризм є моральним та повчальним висловлюванням з високим ступенем концентрації судження, що містить ряд лінгвокультурних характеристик, які отримують своє відображення у мові (Анастасьєва, 2017; Денискіна, 2006; Шарманова, 2005). Як зазначає Н. М. Шарманова, в основу афоризму закладений мовний концепт, що “ґрунтується на універсальних й етнічних символах” (Шарманова, 2014, с. 236). У цьому сенсі ПА як один із типів тематичної класифікації афоризмів виступає активним транслятором загальнолюдського світосприйняття (національно-культурної концептосфери), зокрема, його дидактичної та моралістичної складових.

У сучасному мовознавстві є варіативність тлумачення поняття ‘концепт’, насамперед науковці розрізняють такі три базові підходи до його визначення:

– *лінгвістичний* (Д. С. Лихачов, В. М. Телія та ін.), де концепт трактують як увесь потенціал значення слова, як алгебраїчний вираз значення (Лихачов, 1993, с. 150; Літяга, 2013, с. 48);

– *когнітивний* (В. В. Жайворонок, В. І. Карасик, О. С. Кубрякова, Й. А. Стернін та ін.) за яким концепт – основна змістова одиниця ментального лексикону;

– *культурологічний* (Ю. С. Степанов, Г. Г. Слишкін) – концепт транслює культурну інформацію, оскільки він є основним концентратом культури в ментальному світі індивіда (Літяга, 2013, с. 48).

Спільними для усіх інтерпретацій визначаємо той факт, що усі дослідники є одностайними щодо належності концепту до ментальних утворень свідомості людини та наявних його образних, оцінних та аксіологічних характеристик.

Як вірно підсумовує О. О. Балабан, у вітчизняній когнітивній лінгвістиці невпинно зростає кількість наукових досліджень присвячених опису цілої низки концептів (ГРА, ДОБРО, ДІМ, ЛЮДИНА, ДОЛЯ тощо) (Балабан, 2018, с. 158-159).

*Концепт* (з лат. *conceptus* – ‘поняття’ < дієсл. *concipio* – ‘беру, одержую, складаю’) (ЕСУМ, URL: <https://goroh.pp.ua/Етимологія/концепт>) є “формулювання, розумовий образ, загальна думка, поняття, що домінують у художньому творі / літературній статті” (ЛС, 2007, с. 373).

Згідно з тлумаченням В. І. Карасика *концепт* – багатомірне ментальне утворення, яке має образно-перцептивну, понятійну та ціннісну сторони (Карасик, 2004, с. 73). Концепт є одиницею колективної свідомості, яка уособлює найвищі духовні цінності та має власне мовне вираження. Зокрема, визначення *концепту* пропонує і російський філософ та літературознавець С. О. Аскольдов-Алексеев у статті “*Концепт і слово*” (1928 р.) представляючи його як мисленнєве утворення (образ), що заміщує в процесі мислення певну кількість предметів одного і того ж роду (Лихачев, 1993, с. 149). Продовжуючи міркування свого попередника Д. С. Лихачов аргументує дефініцію концепту



С. О. Аскольдова-Алексеева тим, що концепт може 'заміщати' не тільки реальні предмети, але й реальні дії (Лихачов, 1993, с. 149-150). Відтак, мовознавець пропонує вважати концептом так зване "алгебраїчне вираження значення", яким ми послуговуємось на письмі та в усному мовленні, а його інтерпретація / розшифрування залежить від контексту (моменту мовлення), культурної індивідуальності концептоносія, особистого досвіду людини, її належності до певної професії / середовища (Лихачев, 1993, с. 150-153).

За твердженням А. М. Приходька, концепт є семантичним екстрактом смислів і значень тих слів, що нюансують тезаурус культури, але й виступають сукупністю аксіологічних настанов цієї культури (Приходько, 2008, с. 149), з чим не можна не погодитись. В. В. Жайворонок вважає, що концепт потрібно поєднувати з мовною проекцією, оскільки "кожна мовна одиниця як слово-концепт часто функціонує з декількома лінгвістичними значеннями і є вмістилищем узагальненого культурного сенсу" (Жайворонок, 2006, с. 10).

Дослідники С. Г. Воркачов, З. Д. Попова та Й. А. Стернін виокремлюють основні компоненти концепту: ім'я, образ, інформаційний зміст та інтерпретаційне поле (Попова, 2000, с. 109). Під ім'ям концепту розуміємо мовний знак, що найточніше передає його лінгвокультурну сутність (Воркачев, 2004). Образ концепту кодує його та формує одиницю універсально-предметного коду. Інформаційний зміст концепту часто прирівнюється до словникових дефініцій ключового слова, проте він включає мінімум когнітивних ознак, які характеризують основні диференційні риси предмета чи явища. До інтерпретаційного поля концепту входять додаткові когнітивні ознаки, які відображають інформаційний зміст концепту (Попова, 2007, с. 77-78).

Окремо розглянемо дефініцію концепту запропоновану С. Г. Воркачовим. Під *концептом* він розуміє певний термін, що поєднує енциклопедичну та лексикографічну інформацію, тобто "найближче та найвіддаленіше значення слова, знання про світ та про суб'єкт, який його намагається пізнати" (Воркачев, 2004, с. 10). Таким чином, концепт

визначається як установлена в процесі пізнання “єдино вірна сутність значення слова” (Воркачев, 2004, с. 10), що ґрунтується на досвіді та науково перевіреній інформації (Воркачев, 2004, с. 10; Літяга, 2006). Хоча, заперечувати емпіричну та когнітивну складові концепту неможливо, але зводити сутність концепту до лише одного слова, на нашу думку, є неправомірним.

Дотримуємось твердження А. М. Приходька, що кожен концепт актуалізується лексичними одиницями, а для їх семантики вагомим є ім'я концепту (Приходько, 2008). Таким чином, незважаючи на різноманіття тлумачень концепту, він як мовно-культурна одиниця входить до складнішої структури разом з іншими концептами на основі спільних характеристик – поля концептів, об'єднання яких утворює одну лінгво-когнітивно-культурну парадигму – *концептосферу*. Виділення найвагоміших для окремої культури смислів та ціннісних домінант у сукупності дає можливість відтворити відповідний тип культури, який зберігається й надалі підтримується у мові (Літяга, 2013, с. 48; Приходько, 2008).

Термін “концептосфера” вперше застосовує Д. С. Лихачов, під яким вчений розуміє “сукупність потенцій, які відкриваються у словниковому запасі окремої людини, як і всієї мови загалом” (Лихачев, 1993, с. 153). Концептосфера ж національної мови, на думку Д. С. Лихачова, збагачується відповідно до збагачення її фольклору, мистецтва, літератури. О. О. Селіванова називає концептосферою “*систему концептів у свідомості людини, що відтворює у вигляді структурованих й упорядкованих знань уявлення про світ, дійсність і результати внутрішнього рефлексивного досвіду людини*” (Селіванова, 2006, с. 261). В. А. Маслова визначає концептосферу як сукупність концептів, а також як структуру, що складається з трьох компонентів: ядра (тобто когнітивно-пропозиційної структури концепту), приядерної зони (вміщує лексичні варіанти) та периферії (включає відповідні асоціативно-образні варіанти) (Маслова, 2006, с. 34-35). З. Д. Попова та Й. А. Стернін стверджують, що концептосфера є повністю

мисленнєвою сферою, що складається з концептів у вигляді мисленнєвих схем, фреймів, гештальтів які узагальнюють різноманітні ознаки зовнішнього світу (Попова, 2007, с. 44).

Розглянувши актуальні тлумачення концептосфери розуміємо під цим поняттям сукупність (множину) концептів, що відображають певну окрему предметну галузь (є фрагментом концептуальної картини світу), оскільки ґрунтуються на знаннях та уявленнях людини про навколишню дійсність.

У кожному концепті як одиниці концептосфери закладена базова інформація про ту чи ту поняттєву сферу, а відтак групуються концепти між собою за тематичною ознакою (Приходько, 2008). Відповідно до цього судження, педагогічна концептосфера у нашому дослідженні є множиною концептів, що у свідомості кожного окремого індивіда у вигляді структурованих / упорядкованих знань / уявлень відтворює цілісну картину педагогічного процесу, його складових та низки суб'єктів / об'єктів, серед яких і відповідне уявлення про роль учителя та його професійну й особистісну діяльність.

Власну класифікацію концептів пропонує М. В. Піменова. Зокрема, вона стверджує, що всі концепти в мові є об'єктивованими і можуть поділятися на три основні класи: *базові концепти*, *концепти-дескриптори* та *концепти-релятиви* (Піменова, 2013, с. 128-129). До базових концептів, на думку М. В. Піменової, відносяться ті концепти, які відображають фундаментальні поняття мовної картини світу. Серед таких вона виділяє: космічні, соціальні та психічні (духовні) концепти, які, у свою чергу, розподіляються на підкласи, тобто космічні концепти (небо, сонце, земля) включають в себе такі складові:

- метеорологічні (опади, погода, дощ);
- біологічні (людина, тварина, квітка, ягода, дерево), вони будуються на понятійних опозиціях 'живе-неживе' / 'штучне-природне' і теж можуть поділятися на: харчові (їжа, кухня), соматичні (тіло, серце), перцептиви (зір, слух);
- ландшафтні (ліс, степ, гори, ріки);

- предметні (будівля, інструмент, посуд).

Клас базових соціальних концептів поділяється на:

- концепти країн (Італія, країна, держава);
- концепти соціального статусу (еліта, господар, багач);
- концепти національності (українець, француз);
- концепти влади і управління (диктатура, тоталітаризм);
- концепти інтересобистісних стосунків (незалежність, влада, вплив);
- моральні /етичні концепти (честь, совість, зрада, вірність);
- концепти діяльності (праця, освіта, свято);
- релігійні концепти (Бог, ікона, пророк).

Клас психічних (духовних) концептів складає концепти внутрішнього світу (душа, дух). Сюди М. В. Піменова відносить такі концепти як:

- характеру (терпіння, грубість, мрійливість);
- емоцій (радість, щастя, злість, тривога);
- ментальні (знання, розуміння, уява, свідомість).

Клас концептів-дискрипторів позначає описові концепти, які поділяються на:

- дименсійні – виражають зміни у часі / просторі (розмір, об'єм, висота тощо);
- квалітативні – позначають якість (тепло-холод, твердість-м'якість);
- квантитативні – ідентифікують кількість (чотири, багато, достатньо).

До класу концептів-релятивів, (реалізують типи відношень) відносяться такі підкласи:

- концепти-оцінки (добре, неправильно, корисно-шкідливо);
- концепти-позиції (разом, серед, біля, вгорі, внизу, далеко-близько);

- концепти-привативи (свій-чужий) (Пименова, 2013, с. 128-129).

Незважаючи на недоліки цієї класифікації щодо чіткості меж між класами концептів, беремо її за основу для характеристики сфери педагогіки у рамках якої здійснюємо аналіз об'єкта нашого дослідження – ПА.

Отже, педагогіку як освітню науку відносимо до базових соціальних концептів діяльності у педагогічному просторі з метою визначення здатності окремих компонентів значення імені концепту ПЕДАГОГІКА виступати складовими майбутніх логіко-семантичних моделей ПА.

У трьох мовах дослідження за необхідне вважаємо виділити та проаналізувати ЛСВ лексем (англ.) *pedagogy* / (італ.) *pedagogia* / (укр.) *педагогіка*, що й представимо в пункті 3.2.

### **3.2 Лексико-семантичні варіанти для базових номінацій концепту ПЕДАГОГІКА в англійській, італійській та українській мовах**

Значну роль у зміні семантики слова відіграє вивчення лексико-семантичних процесів та семантичної структури будь-яких лексичних одиниць, оскільки усі вони відображають мовну свідомість людини. Постійно змінюється та реагує на потреби й трансформації у суспільстві й лексична система мови. Не є винятком і лексема *педагогіка*, що з моменту її появи зазнавала різних модифікацій: спочатку відносилась до філософії, а далі стала використовуватись на позначення самостійної науки – власне педагогіки (Сорочинська, 2019а, с. 71). Що стосується вітчизняних (С. У. Гончаренко, В. І. Даль, С. О. Крацило, Н. Є. Мойсеюк, В. І. Шинкарук та ін.), а також зарубіжних (Cambridge International Dictionary of English, Collins English Dictionary, Longman Dictionary of Contemporary English, Oxford Advanced Learner's Dictionary, Il Dizionario d'Italiano il Sabatini Coletti, Il Dizionario Linguistico Garzanti, Il Vocabolario Treccani та ін.) лексикографічних джерел, то наявні в них дефініції трактують *педагогіку* як самостійну науку, спрямовану насамперед на навчання, виховання та освіту дітей та

підростаючого покоління (Сорочинська, 2019а, с. 71). Проте суперечність щодо правильності та достовірності передачі накопичених людських знань (необмежених за об'ємом) за допомогою мовних можливостей (що є обмеженими) у розумінні певної мовної одиниці ускладнює процес її системного дослідження. Для вирішення цієї проблематики у мовознавчих студіях прийнято за доцільне послуговуватись визначенням лексико-семантичних варіантів (далі ЛСВ) лексеми (для опису її структури), що буде ґрунтуватись на попередньо здійсненому дефініційному аналізі (Сорочинська, 2019а, с. 72). Так, за твердженням О. І. Смирницького, під ЛСВ розуміємо “двобічну одиницю, а саме поєднання матеріального знаку та елементарного значення” (Краціло, 2016, с. 56-57), тобто єдність форми та змісту. У статті *Літературної енциклопедії* (Т. 2) ЛСВ (семема) тлумачиться як одиниця змісту (значення), виражена будь-якою формою, що належить лише до змісту, не ототожнюється з конкретними мовними одиницями (ЛЕ, 2007, с. 377). Як зазначає О. О. Селіванова, ЛСВ є формально-змістовою лексичною одиницею, оскільки у мовленні вона слугує відтворенням цієї ж лексеми (Селіванова, 2010). На думку Р. О. Якобсона, для кожної полісемічної лексеми виокремити одне загальне значення (із множини ідентифікованих ЛСВ) є неможливим (Краціло, 2016, с. 57-58). Проте, кожне слово (з його появою) характеризується первинним значенням (прямо називає об'єкт / явище), а нові значення (нові ЛСВ) з'являються поступово й відтак, вважаються похідними / переносними (Сорочинська, 2019а, с. 72).

Відзначимо, що семантичні структури лексем (англ.) *pedagogy* / (італ.) *pedagogia* / (укр.) *педагогіка* є складними й багаторівневими системами, тому питання встановлення ЛСВ та їх зіставлення є важливим етапом для виокремлення притаманних саме їм спільних / відмінних типів.

З огляду даних тлумачних та енциклопедичних словників (Cambridge International Dictionary of English, Collins English Dictionary, Longman Dictionary of Contemporary English, Oxford Advanced Learner's Dictionary, Il Dizionario Garzanti della lingua italiana, Il Dizionario d'italiano Educalingo,

Il Dizionario d'Italiano il Sabatini Coletti, Il Vocabolario Treccani, Великий тлумачний словник сучасної української мови, Словник української мови (в 11 тт.), Український педагогічний словник (під ред. С. У. Гончаренка), Тлумачний словник (укл. С. І. Ожеговим, Н. Ю. Шведовою)) проаналізуємо наявні дефініції лексем *pedagogy* / *pedagogia* / *педагогіка* у трьох мовах дослідження.

Інтерпретація результатів етимологічного аналізу підтверджує спільне походження з грецької базових номінацій *pedagogy* / *pedagogia* / *педагогіка* у трьох мовах вивчення < грец. παιδαγωγική ('майстерність виховання'), що датується 1580 р. та походить з франц. *pédagogie* ('інструкція, освіта' 1495 р.) < лат. *paedagogia* < грец. παιδαγωγία *paidagōgia* ('місце для навчання, тренування') < лат. *paedagogus* + суфікс *\*-ia* < грец. παιδαγωγός *paidagōgos* імен. ('раб, що веде дітей до школи') < грец. *\*pâis* (дитина) + грец. *\*agōgos* 'лідер' (від дієсл. *\*agein* 'вести', а пізніше – 'вчитель для дітей') < PIE *\*ag-* 'вести, рухати' (OED, URL: <https://www.etymonline.com/word/pedagogy>; VT, URL: <https://www.treccani.it/vocabolario/pedagogia/>; ЕСУМ, Т. 4., с. 326, URL: [https://goroh.pp.ua/Етимологія/педагогіка](https://goroh.pp.ua/Етимологія/педагогіка;));).

Таким чином, спільним архетипним уявленням для носіїв англійської, італійської та української мови було розуміння лексеми *педагогіка* як похідної форми від лексеми *педагог*, тобто 'той, що веде', а згодом первинне значення трансформується у ширше – "мистецтво вести дитину протягом життя / виховувати / навчати / давати освіту" (Мойсеюк, 2007, с. 11).

Вперше поняттям 'педагог' стали послуговуватись у Стародавній Греції, оскільки саме так називали рабів, які водили дітей із заможних родин на навчання. З плином часу педагогами стали називати освічених людей (вчителів), що навчали й виховували підростаюче покоління (Сорочинська, 2019а, с. 72; УПС, 1997, с. 341). Пройшовши тривалий період становлення в системі філософських знань й завдячуючи дослідженням англійського філософа Ф. Бекона та чеського педагога Я. А. Коменського, у XVII ст. педагогіка утверджується як самостійна наука "про виховання та навчання

дітей” (Мойсеюк, 2007, с. 15-16). Відтак, поступово набуваючи все нових ЛСВ, що пояснюється суспільно-політичними змінами у суспільстві, з XVII – XVIII ст. під *педагогікою* розуміють не лише науку про виховання та навчання дитини, але й виховання людини (як повноцінного члена суспільства) загалом (Волкова, 2007, с. 11-12). У сучасному розумінні *педагогіка* – прикладна наука, що має на меті вирішення нагальних суспільних проблем що стосуються виховання, навчання та освіти людини, де під вихованням сприймається цілий комплекс педагогічних категорій та методів (Волкова, 2007; Мойсеюк, 2007; ТСОПНПК, 2014).

Історичні та культурно-релігійні зміни в розумінні ролі педагога та педагогіки як науки відображені не лише у великих за обсягом й багатотомних трактатах, епосах та наукових працях, але й з часом характеризуються зменшенням їх форм (лаконічність викладу) для можливості їх кращого засвоєння (Сорочинська, 2019а, с. 72). Відтак, змінюється саме форма передачі дидактичних настанов, постулатів та умовиводів філософів, ораторів й релігійних діячів. Все частіше відомі істини та судження відтворюється у лаконічній завершеній формі, що стає еквівалентною цілому тексту формі, а саме в афоризмах. Вважаємо, що педагогічний афоризм як форма вираження повчального та моралістичного бачення, а також “як мовний знак культури акумулює основні авторські погляди щодо важливих етапів у житті людини: її розвитку, освіти, навчання та виховання” (Сорочинська, 2019а, с. 72).

Далі почергово розглянемо дефініції лексем *pedagogy* / *pedagogia* / *педагогіка* у лексикографічних джерелах англійської, італійської та української мов відповідно. Для об’єктивності отриманих результатів відібрано однакову кількість словників – по чотири (Сорочинська, 2019а, с. 72).

Щодо аналізу англійської лексеми *pedagogy*, то *Cambridge International Dictionary of English* містить такі дефініції:

– вивчення / наука / дослідження про методи навчання/викладання на навчальну активність;



– *те, що відносить до методів та теорії навчання* (CIDE, URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/pedagogy>).

*Oxford Advanced Learner's Dictionary* подає два визначення:

– *метод та практика навчання/викладання, особливо як академічна дисципліна або теоретичний концепт*;

– *те, що відноситься до навчання* (OALD, URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/pedagogical>).

У *Collins English Dictionary* зазначено теж два тлумачення лексеми, але з іншим значенням:

– *професія вчителя або ж його функція*;

– *мистецтво навчання або наука про навчання, а саме: вказівки щодо методів навчання/викладання* (CED, URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/pedagogy>).

*Longman Dictionary of Contemporary English* репрезентує лише одну дефініцію:

– *практика навчання/викладання або наука про навчання/викладання* (LDCE, URL: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/pedagogy>).

Розглянувши досить лаконічні тлумачення лексеми *pedagogy* зауважимо, що характерним (повторюваним) є її визначення як мистецтва / науки / дослідження, що стосується процесу навчання та виховання (Сорочинська, 2019а, с. 73). Роль педагога / вчителя виділено лише у статті *Collins English Dictionary* – “*the profession or a the function of a teacher*” (CED). Проте в усіх 4 словникових статтях, крім власне дефініцій, зазначено й прикладами зі сфер вживання цієї лексеми.

Дефініції лексеми *pedagogia* в італомовних лексикографічних джерелах є набагато ширші описом (на відміну від англійських / італійських), містять вказівки щодо історичних витоків, а також прикладів її вживання.

Так, *Il Dizionario d'Italiano il Sabatini Coletti* наводить три визначення:

– дисципліна, що вивчає мету, методи та проблеми пов'язані з навчанням / освітою людини загалом та власне дітей та молоді (католицька освіта; сучасна освіта);

– шкільний та університетський навчальний предмет (екзамен з педагогіки; диплом з педагогіки);

– освітній / навчальний напрям, практика (DISC, URL: [https://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/P/pedagogia.shtml?refresh\\_ce-cp](https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/P/pedagogia.shtml?refresh_ce-cp)).

*Il Dizionario Garzanti della lingua italiana* подає досить аналогічні дефініції:

– дисципліна, що вивчає теорію, методи та проблеми, пов'язані з навчанням / освітою дітей та молоді, а також з вихованням їх особистості (класична / гуманістична / сучасна педагогіка);

– шкільний та університетський навчальний предмет;

– освітній / навчальний напрям, практика (DGLI, URL: <https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=pedagogia>).

В *Il Vocabolario Treccani* представлено такі три трактування лексеми *pedagogia*:

– дисципліна, яка вивчає проблеми пов'язані з навчанням / освітою та вихованням людини, послуговуючись відношенням з багатьма науками (психологією, антропологією, соціологією та ін.), з ціллю вказати принципи, методи та системи на яких будувати конкретну освітню / навчальну практику;

– по відношенню до окремих доктрин (позитивістська педагогіка);

– як навчальний предмет (VT, URL: <http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/pedagogia/>).

*Il Dizionario d'italiano Educalingo* подає лише одну, але об'ємну дефініцію розглядаючи *pedagogia*, а саме:

– доктрина, яка вивчає освіту / навчання та виховання людини в їх цілісності; де людина, її весь спектр життя та взаємовідносини з іншими людьми є головним об'єктом її вивчення (DIE, URL:

<https://educalingo.com/it/dic-it/pedagogia>). З погляду ролі педагога у словнику (DIE) зазначаються межі його діяльності: 1) педагог не займається лише з дітьми, але і з дорослими, молоддю, людьми похилого віку та людьми з обмеженими можливостями; 2) вивчає людину та все, що стосується її існування (DIE).

Зіставляючи дефініції досліджуваної лексеми *pedagogia* встановлюємо, що усі задіяні словники подають первинне узагальнене визначення: *la disciplina* (дисципліна) / *la dottrina* (доктрина) *che studia i metodi / le teorie / i problemi inerenti all'educazione e la formazione*, тобто педагогіка трактується як дисципліна (галузь знань), а також як наукова доктрина зі своїми методами, теорією та проблемами (Сорочинська, 2019а, с. 74). Відмінності знаходимо у зазначених в словниках кінцевих об'єктах (на кого спрямовані педагогічні впливи): 1) *i bambini / i fanciuli* (діти), 2) *i giovani* (молодь), 3) *l'uomo (in generale)* (людина загалом) / *l'uomo nella sua interezza (intero ciclo di vita)* (людина та увесь життєвий цикл). Відзначимо, що у трьох з чотирьох лексикографічних джерел (DISC; DGLI; VT) міститься і друга спільна для них дефініція лексеми *pedagogia*: – “*materia d'insegnamento scolastico o universitario*” (начальна шкільна / університетська дисципліна).

Визначення лексеми *педагогіка* розглянемо у відповідних словникових статтях тлумачних та педагогічних словників.

Так, *Словник української мови* (в 11 тт., Т. 6) репрезентує наступне досить лаконічне тлумачення:

– “*наука про виховання, освіту й навчання*” (СУМ, URL: <https://www.slovnyk.ua/index.php?swrd=педагогіка>). Додатково розглянута нами лексема *педагог* (у цьому ж словнику) трактується як: “*особа, яка веде викладацьку й виховну роботу або розробляє проблеми педагогіки*” (СУМ, URL: <https://slovnyk.ua/index.php?swrd=педагог>).

*Український педагогічний словник* (під ред. С. У. Гончаренка) тлумачить лексем педагогіка як:

– “науку про навчання та виховання підростаючого покоління; основним джерелом пізнання закономірностей навчання й виховання є вивчення та узагальнення педагогічного досвіду” (УПС, 1997, с. 250) (при цьому автор у зазначає й методи та основні галузі в системі педагогічних наук). Педагог є: 1) “особа, фахом якої є навчання та виховання (учитель, вихователь, працівник позашкільного закладу, викладач і т.п.)”; 2) “науковий працівник, який досліджує проблеми педагогіки як науки” (УПС, 1997, с. 250).

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови подано таке визначення лексеми:

– “наука про виховання, освіту й навчання” (ВТССУМ, URL: <http://slovopedia.org.ua/93/53407/935748.html>).

Тлумачний словник (укл. С. І. Ожеговим, Н. Ю. Шведовою) наводить дві дефініції:

– наука про виховання та навчання (у статті зазначається поділ педагогіки на дитячу, університетську, професійно спрямовану) (СРМ, URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=20117>);

– виховні прийоми, впливи (СРМ, URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=20117>).

Узагальнюючи дефініції лексеми *педагогіка*, можемо стверджувати, що в лексикографічній літературі (в усіх 4 словникових статтях) вона характеризується досить однотипними дефініціями. Базовим тлумаченням цієї лексичної одиниці є її розуміння як науки (про навчання / виховання). Роль педагога прямо не зазначена в жодному з опрацьованих джерел, а розглянута нами додатково для уточнення значення досліджуваної лексеми (Сорочинська, 2019а, с. 73).

На основі розглянутих дефініцій лексем (англ.) *pedagogy* / (італ.) *pedagogia* / (укр.) *педагогіка* було укладено три таблиці А.1., А.2., А.3. (подані у Додатку А), що уможливають наочне представлення наявності / відсутності, або ж частковості відтворення (+ / – / ±) ЛСВ трьох досліджуваних лексем у лексикографічних джерелах. По вертикалі у таблицях розміщені ЛСВ

(ключові частини / опорні точки) лексем із зазначених вище дефініцій, а по горизонталі – назви опрацьованих словників.

За результатами дефініційного аналізу лексеми *pedagogy* доходимо висновку, що її семантична структура налічує 14 ЛСВ (представлені у Додатку А – А.1.). На основі їх зіставлення виділено 5 прототипних ЛСВ, що з максимальним відображенням (у трьох з чотирьох словникових статей): 1) *the study of the methods of teaching*; 2) *the method of teaching*; 3) *the practice of teaching*; 4) *the science of teaching*; 5) *the study of teaching* (Сорочинська, 2019а, с. 74-75). Виокремлені прототипні ЛСВ вважаємо референційно самодостатніми. Додатково відмітимо й специфічні інваріанти лексеми *pedagogy*, а саме:

– *Oxford Advanced Learner's Dictionary* визначає педагогіку як академічний (навчальний) предмет: *an academic subject* (OALD);

– *Collins English Dictionary* ототожнює її не лише з наукою, але й з мистецтвом (*the art of teaching*), а також трактує досліджуване поняття як професію та функцію вчителя (*the profession or function of a teacher*) (CED);

– *Longman Dictionary of Contemporary English* максимально узагальнює, а відтак, й ототожнює лексеми *pedagogy* та *education* (LDCE).

Варіативність денотативного значення лексеми ґрунтується на заміщенні понять: *the study / science* (вивчення / наука / дослідження) (САУ, 1997), що розширює варіативність її ЛСВ (Сорочинська, 2019а, с. 76). Таким чином, 2 ЛСВ: *the science of teaching* (наука про навчання/викладання) та *the study of teaching* (вивчення / наука / дослідження про навчання/викладання), доповнюють одне одного, але не є повністю ідентичними за значенням. Полісемія ж англomовної лексеми *pedagogy* ґрунтується на ланцюжкових зв'язках між встановленими 14 ЛСВ, оскільки усі вони є змістовно дотичними (Сорочинська, 2019а, с. 76).

З огляду на те, що у виокремлених ЛСВ наявна сема *teaching*, то вважаємо правомірним зробити компонентний аналіз її складових. Отже, лексема *teaching* містить такі дефініції у лексикографічних джерелах:

– *робота, або ж професія учителя* (LDCE, URL: <https://www.ldceonline.com/dictionary/teaching>);

– *робота яку виконує учитель допомагаючи учням / студентам навчатись* (CED, URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/teaching>);

– *заняття / професія / робота учителя* (OALD, URL: <https://www.lexico.com/definition/teaching>);

– *робота учителя* (CIDE, URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/teaching>).

Розглянувши тлумачення англійської лексеми *teaching* вважаємо, що ключовою є сема на позначення *роботи / професії*, яку здійснює особа (учитель), що доповнює архетипні уявлення носіїв англійської мови про *педагогіку* як похідну від лексеми *педагог*.

Далі розглянемо ЛСВ лексеми *pedagogia* (італ.) (наведені у таблиці А.2. Додатку А).

Проаналізувавши дефініції лексеми в італомовних лексикографічних джерелах, підсумуємо, що її семантична структура налічує 10 ЛСВ (Сорочинська, 2019а, с. 76). На основі зіставлення ЛСВ виділяємо два прототипні, що відображені в усіх 4 словникових статтях:

– *materia d'insegnamento* (навчальний предмет);  
 – *la dottrina che studia l'educazione* (доктрина, що вивчає навчання / освіти) (СІУ, 2006).

Також виокремимо п'ять не менш репрезентативних ЛСВ, що зазначені у трьох з чотирьох словникових статтях: *disciplina che studia la formazione*; *disciplina che studia i metodi dell'educazione*; *disciplina che studia i problemi dell'educazione*; *la dottrina che studia la formazione*; *la pratica educativa* (Сорочинська, 2019а, с. 76-77).

Зауважимо, що у проаналізованих визначеннях лексеми *pedagogia* акцентується увага на суб'єктах (на кого направлені виховні впливи): діти, підлітки та загалом людина. Так, *Il Dizionario d'italiano Educalingo* підкреслює

вагомість педагогічної діяльності, що спрямована не лише на виховання дітей, а й молоді, дорослих, людей похилого віку та людей з обмеженими можливостями (“*il pedagoga non si occupa esclusivamente dei bambini e dell’infanzia, ma anche di adolescenti, giovani, adulti, anziani e disabili*”) (DIE). Однак, *Il Dizionario Garzanti della lingua italiana* підкреслює роль педагогіки як науки, що займається навчанням та вихованням виключно дітей та підлітків (DLG) (Сорочинська, 2019а, с. 77).

У результаті зіставлення десяти ЛСВ лексеми *pedagogia* відзначаємо однотипність базових тлумачень, оскільки їх повний або частковий збіг відображено не менше ніж у трьох з чотирьох лексикографічних джерелах. Два прототипних ЛСВ (*materia d’insegnamento; la dottrina che studia l’educazione*) є референційно самодостатніми з прямим способом номінації та для їх самостійного застосування не потребують додаткової підтримки контексту (Сорочинська, 2019а, с. 77). Як денотативне значення (характерне усім 4 лексикографічним джерелам) встановлюємо таке: *дисципліна / доктрина, що спрямована на виховання, навчання та вивчення методів / проблем пов’язаних з навчально-виховним процесом* (СІУ, 2006). Усі ЛСВ перебувають між собою у дифузійному взаємозв’язку, оскільки перетинаються у розумінні досліджуваного поняття (включають / поєднують варіанти його тлумачення) (Сорочинська, 2019а, с. 77).

З огляду на те, що у виокремлених ЛСВ вжиті повторювані семи (*l’educazione / la formazione / l’insegnamento*) вважаємо правомірним зробити компонентний аналіз цих складових.

Отже, лексема *insegnamento* об’єднує такі її тлумачення:

– *професія учителя; передача знань та досвіду тим хто навчає когось* (DISC URL: [https://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/I/insegnamento.shtml](https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/I/insegnamento.shtml));

– *діяльність, професія учителя* (DGLI, URL: <https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=insegnamento>);

– *діяльність, професія того хто навчає* (DIE, URL: <https://educalingo.com/it/dic-it/educazione>);

– професійна та соціальна роль учителя (VT, URL: <https://www.treccani.it/enciclopedia/insegnamento>).

Спільною у перелічених визначеннях є сема на позначення діяльності / професії певної особи, а саме – учителя, що навчає / здійснює навчальний / виховний процес.

У італійських лексикографічних джерелах подані такі дефініції лексеми *educazione*:

– діяльність, а також результат навчання / освіти; процес культурної передачі завдяки якому формується особистість людини (VT, URL: <https://www.treccani.it/vocabolario/educazione/>);

– комплекс норм та діяльності для розвитку людини, тобто все те, що необхідно для виховання інтелектуальної особистості (DLG, URL: <https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=educazione>);

– діяльність та результат навчання / освіти (DIE, URL: <https://educalingo.com/it/dic-it/educazion>). У статті додатково зазначається дефініційна розмитість трактування цього поняття в сучасних італійських лексикографічних джерелах, що спричиняє її ототожнення з такими поняттями як *la formazione* та *l'istruzione*;

– передача моральних та культурних цінностей; передача знання учням, щодо юридичних та політичних принципів (DISC, URL: [https://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/E/educazione.shtml](https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/E/educazione.shtml)).

У визначеннях дефініціях спільною є сема на позначення діяльності / результату навчання та виховання особистості.

Лексема *formazione* репрезентована такими її визначеннями:

– процес розвитку, що здійснюється через навчання та досвід (DGLI, URL: <https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=formazione>);

– дія, або ж результат виховання; інтелектуальний та духовний розвиток (DIE URL: <https://educalingo.com/it/dic-it/formazione>);

– процес психофізичного та інтелектуального розвитку людини; як синонім до навчання / освіти – *l'educazione* (VT, URL:



<https://www.treccani.it/enciclopedia/formazione>); у статті *Il Vocabolario Treccani* підкреслено синонімічність таких лексичних одиниць як *la formazione* та *l'educazione*.

– процес розвитку людини через навчання та досвід (DISC, URL: [https://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/F/formazione.shtml](https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/F/formazione.shtml)).

Ключовою семою у перелічених вище дефініціях є сема на позначення процесу розвитку людини, що є можливим завдяки її навчанню та набутому досвіду.

Відповідно до компонентного аналізу виділених трьох сем (*l'educazione / la formazione / l'insegnamento*) ЛСВ лексеми *pedagogia* вважаємо за доцільне підкреслити визначену (на основі дефініційного та компонентного аналізу) вагомість ролі *учителя* як суб'єкта педагогічного процесу, що здійснює навчальну / виховну діяльність та інтелектуальний розвиток особи / індивіда (що підтверджує архетипні уявлення носіїв італійської мови щодо розуміння лексеми *pedagogia*).

Далі розглянемо ЛСВ досліджуваної лексеми *педагогіка* (укр.) (представлені у таблиці А.3. Додатку А).

Здійснивши зіставлення дефініцій лексеми, виділяємо 5 ЛСВ, що частково або повністю знаходять своє відображення у проаналізованих лексикографічних джерелах. Так, лексема *педагогіка* репрезентована двома прототипними ЛСВ: *наука про навчання* та *наука про виховання*. Ґрунтуючись на розглянутих дефініціях лексеми як денотативне вважаємо значення педагогіки як *науки про виховання, освіти, навчання* (Сорочинська, 2019а, с. 75). На нашу думку, виокремлені 5 ЛСВ характеризуються референційною самодостатністю та пов'язані між собою на основі дифузійних відношень між значеннями досліджуваного слова (за концепцією поділу зв'язків між ЛСВ, що запропонована Д. М. Шмельовим), оскільки змістовно акумулюють відтінки одного і того ж поняття (Сорочинська, 2019а, с. 75; Шмелев, 1973, с. 163-171).

З огляду на те, що у п'яти ЛСВ вжиті повторювані семи (*виховання, освіта, навчання*), то правомірним вважаємо здійснення компонентного

аналізу цих складових. Отже, лексема *виховання* має такі розгорнуті тлумачення в українських лексикографічних джерелах:

– “процес цілеспрямованого систематичного формування особистості зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об’єктивних і суб’єктивних факторів”; у вузькому тлумаченні: “вплив школи / батьків на дитину” (УПС, 1997, с. 53);

– “виховна дія / вплив”; “сукупність знань, культурних навиків, поглядів, що становлять загальний рівень духовного розвитку людини, є наслідком систематичного впливу / навчання” (СУМ, Т. 1, URL: <http://sum.in.ua/s/vykhovannja>);

– “цілеспрямована професійна діяльність педагога, що сприяє максимальному розвитку особистості дитини” (ТСІПТ, URL: [https://shron1.chtyvo.org.ua/Krupskyi\\_Yaroslav/Tlumachnyi\\_slovnyk\\_z\\_informatsiino-pedahohichnykh\\_tekhnolohii.pdf?](https://shron1.chtyvo.org.ua/Krupskyi_Yaroslav/Tlumachnyi_slovnyk_z_informatsiino-pedahohichnykh_tekhnolohii.pdf?)).

Спільною семою у розглянутих дефініціях, на нашу думку, є сема на позначення *впливу / дії / процесу*, що систематично здійснює педагог для формування особистості учня / дитини.

Далі розглянемо дефініції лексеми *навчання*:

– “організований процес взаємодії учителя та учнів, щодо вирішення навчальних питань, результатом якого є опанування учнем знань, умінь та навичок” (ТСІПТ, URL: [https://shron1.chtyvo.org.ua/Krupskyi\\_Yaroslav/Tlumachnyi\\_slovnyk\\_z\\_informatsiino-pedahohichnykh\\_tekhnolohii.pdf?](https://shron1.chtyvo.org.ua/Krupskyi_Yaroslav/Tlumachnyi_slovnyk_z_informatsiino-pedahohichnykh_tekhnolohii.pdf?));

– “процес двосторонньої діяльності учня та учителя (учіння та викладання) з метою передачі знань, умінь та навичок” (УПС, 1997, с. 223);

– “дія спрямована на передачу знань, умінь та досвіду” (СУМ, Т. 5, URL: <http://sum.in.ua/s/navchannja>).

Ключовою у цих дефініціях визначаємо сему на позначення *процесу взаємодії* (учителя та учня), що має на меті передачу знань / умінь / досвіду.

Тлумачення лексеми *освіта* представлено у таких лексикографічних джерелах:

– “сукупність знань здобутих у процесі навчання”; “процес засвоєння знань” (СУМ, Т. 5, URL: <http://sum.in.ua/s/osvita>);

– “процес виховання та самовиховання, впливу, а саме формування обличчя людини” (УПС, 1997, с. 241);

– “процес і результат засвоєння особою певної системи наук, знань, практичних умінь і навичок” (ТСОПННПК, 2014, с.113).

З огляду представлених дефініцій лексеми *освіта* спільною є сема на позначення *процесу навчання / виховання* – засвоєння знань.

Відповідно до компонентного аналізу сем (*виховання, освіта, навчання*) у ЛСВ лексеми *педагогіка* вважаємо за доцільне підкресили їх схожість (на позначення *процесу / дії*, що здійснює з певною метою учитель). Роль *учителя* відповідно до результатів дефініційного та компонентного аналізу лексеми *педагогіка* немає прямої номінації у розглянутих дефініціях, але без нього як особи, що здійснює цілеспрямовану педагогічну діяльність та взаємодіє з учнем (з метою виховання / формування та передачі знань) є неможливим здійснення педагогічного процесу (що відображено результатами компонентного аналізу складових сем ЛСВ). Таке розуміння відповідає архетипним уявленням про *педагогіку* носіїв української мови – розширює та доповнює її вихідне тлумачення.

У результаті дослідження семантичної структури лексем *pedagogy / pedagogia / педагогіка* доходимо висновків, що лише на основі зіставлення ЛСВ у трьох мовах дослідження (англійська / італійська / українська мови) можна прослідкувати наявні тотожності / відмінності у їх тлумаченнях й визначити спільні та відмінні типи. Для наочного відображення спільних та відмінних типів ЛСВ (їх зіставлення) побудовано відповідну таблицю А.4. у Додатку А, де відсутність ЛСВ в одній з трьох мов дослідження відмічаємо знаком (–), частковість її відображення знаком (+ / –).

Таким чином, підсумуємо, що відповідно до визначених ЛСВ (представлених у таблиці А.4.) реалізація семантичного потенціалу лексем *pedagogy / pedagogia / педагогіка* знаходить своє цілісне відображення

у встановлених сумарно 29 ЛСВ з яких у кожній мові прототипні – 9 (5 ЛСВ в англ. / 2 ЛСВ в італ. / 2 ЛСВ в укр).

На основі їх зіставлення виділяємо один спільний тип, притаманний усім трьом мовам дослідження: (англ.) *the science of teaching* / (італ.) *la dottrina che studia l'educazione* / (укр.) *наука про навчання* (Сорочинська, 2019а, с. 78). Додатково відмітимо, що в італійській мові на позначення поняття 'наука' вжите не тотожне їй поняття 'доктрина' (CIU, 2006). Однак, їх синонімічність зазначена у відповідних словникових статтях (проаналізованих італійських лексикографічних джерелах: DISC; DLG; DIE), що уможлиблює зіставлення ЛСВ (*la dottrina che studia l'educazione*) в італійській мові з відповідними ЛСВ в українській та англійській мовах. Відзначимо, для зіставлення з прототипними ЛСВ в англійській та італійській мові, в українській виділено 2 ЛСВ. Проте, опираючись на словникові тлумачення італійської лексеми *l'educazione* (освіта, навчання) (CIU, 2006) та англійської лексеми *teaching* (навчання / викладання) (CAU, 1997) з метою виділення спільного прототипного ЛСВ для трьох мов дослідження, в українській мові виокремлено один відповідний двом іншим мовам ЛСВ – *наука про навчання* (Сорочинська, 2019а, с. 78).

Зіставивши усі виокремлені ЛСВ у міжмовному відношенні крім прототипного (розглянутого вище) визначаємо додатково їх збіг, що відбувається у двох з трьох мов дослідження:

– ЛСВ лексем *pedagogy / pedagogia* – 3 спільних типи (*наука, яка вивчає методи навчання (освіти); практика навчання / викладання; навчальний/академічний предмет*);

– ЛСВ лексем *pedagogia / педагогіка* – 3 спільних типи (*наука про навчання / наука про виховання / наука про освіту*);

Отже, підсумуємо, що культурно-соціально-історичні трансформації поняття *педагогіка* (репрезентоване лексемами *pedagogy / pedagogia / педагогіка*) представлено у варіативності проаналізованих словникових дефініцій (мовами дослідження) та визначених сумарно 29 ЛСВ для

зазначених лексем. Встановлені схожості та відмінності у тлумаченні вищезазначених лексичних одиниць (в англійській, італійській та українській мовах) свідчать про багатоаспектність поняття *педагогіки*, однотипність його організації у повторюваних ЛСВ з одного боку, і специфічність сприйняття його характерних ознак, які демонструють особливе ставлення носіїв кожної з культур до досліджуваного явища (сфер та меж його розуміння й застосування), з іншого.

У рамках нашого дослідження, на основі проведеного дефініційного аналізу та інтерпретації результатів етимологічного аналізу лексем *pedagogy* / *pedagogia* / *педагогіка* (мовами дослідження) встановлено спільність архетипних уявлень носіїв трьох мов вивчення про педагогіку (як похідну від лексеми *педагог* – “особа, фахом якої є навчання і виховання”) (УПС, 1997, с. 250). На сучасному етапі мовознавчих та педагогічних студій інтерпретуємо *педагогіку* як науку про навчання та виховання, дотичну до сфери освіти, що включає навчальну практику. Результат навчання та виховання виявляється у зміні внутрішньої суті суб’єктів, тобто педагогічних складових. Кінцевим об’єктом, на який спрямовано виховання та навчання, є множина суб’єктів: від дитини до людини загалом.

Головним суб’єктом який здійснює виховний та навчальний вплив є педагог – *учитель*, що логічно впливає із результатів етимологічного аналізу лексеми *педагогіка*, розгляду ЛСВ і компонентного аналізу таких лексичних одиниць як: (англ.) *teaching* / (італ.) *l’educazione, la formazione, l’insegnamento* / (укр.) *навчання, виховання, освіта*. Таким чином, встановлюємо роль педагога-учителя у педагогічному процесі як ключову, без якої не може бути реалізований навчальний та виховний спектр впливів на інші суб’єкти (від дитини до людини загалом).

### 3.3 Учитель як невід'ємний учасник педагогічного процесу

У колективній свідомості ключовою фігурою педагогічного процесу є вчитель, якого вважають високоосвіченою та інтелектуальною людиною, професіоналом своєї справи. Учитель є своєрідним відображенням головних цінностей кожного суспільства, духу сьогодення, що невпинно розвивається разом із швидкоплинним науковим прогресом. Однак, кожний окремий індивід (представник різних лінгвокультур) може формувати власний образ учителя з притаманним саме йому розумінням його позитивних / негативних особистісних чи професійних рис.

У педагогіці як науці про освіту, навчання та виховання поняття 'учитель' є усталеним, а отже, відіграє одну з першочергових ролей у педагогічній концептосфері. Так, на думку Є. Г. Кабаченка, концепт УЧИТЕЛЬ є давно закріпленим у колективній свідомості і не потребує додаткових пояснень чи уточнень, оскільки є очевидним (Кабаченко, 2009, с. 83-91). Проте, зазначимо, що обсяг концепту УЧИТЕЛЬ є набагато ширшим за обсяг поняття *учитель*, ґрунтуючись на закладеному у ці терміни змісті (концепт містить комплекс елементів, що входять до складу поняття) (Степанов, 2002, с. 43). Відтак, як стверджує науковець Ю. С. Степанов, концепт УЧИТЕЛЬ об'єктивує не тільки певну фізичну особу з позиції її професійної діяльності, але й актуалізує відповідні асоціації / образи / судження, що виникли впродовж тривалого історичного періоду в національній колективній свідомості щодо постаті учителя (Палиця, 2018, с. 80).

Значущість концепту УЧИТЕЛЬ у концептуальній картині світу різних мов зумовлена його активним вивченням у багатьох аспектах. Що стосується наукових праць присвячених дослідженню концепту УЧИТЕЛЬ, то комплексні дослідження його структурних складових представлені у працях С. Л. Смилової та О. М. Заречневої. Так, концепт УЧИТЕЛЬ у російському педагогічному дискурсі аналізує С. Л. Смилова розкриваючи питання

виявлення його образної, ціннісної та понятійної складових (Смыслова, 2007). Як соціокультурний феномен досліджує концепт УЧИТЕЛЬ О. М. Заречнева на матеріалі засобів масової інформації та виділяє декілька моделей концепту, а саме: метафоричну, контекстуальну, понятійну та асоціативну (Заречнева, 2009). У літературно-художньому дискурсі концепт УЧИТЕЛЬ досліджувала О. М. Дзюбенко на матеріалі епітетів в англійській, латинській та українській мовах (Дзюбенко, 2013). Г. С. Палиця аналізувала концепт УЧИТЕЛЬ на матеріалі німецьких, українських та російських паремій у зіставному аспекті, розглядаючи паремії як засоби мовної вербалізації зазначеного концепту (Палиця, 2018). У педагогічному дискурсі розглядає концепти УЧИТЕЛЬ та УЧЕНЬ Є. Г. Кабаченко, характеризуючи їх образну складову (Кабаченко, 2009).

Однак, незважаючи на зацікавлення науковців дослідженням цього концепту УЧИТЕЛЬ, донині актуальним залишається визначення способів об'єктивації та засобів його вербалізації у різних мовах, у тому числі на матеріалі афористичних одиниць.

У свідомості кожної з досліджуваних нами мовних культур (націй) сформувався свій усталений образ учителя з притаманними саме йому позитивними, або ж негативними ознаками (рисами характеру), що сприяють, або ж є перешкодами для виконання ним своїх прямих обов'язків – навчання та виховання людини (Палиця, 2018, с. 81). Виходячи з цього судження, вважаємо за доцільне детально розглянути дефініції та описати межі концепту УЧИТЕЛЬ в англійській, італійській та українській мовах.

У результаті опрацювання власної вибірки ПА у трьох мовах виявлено, що кожна з них у своєрідній манері відтворює концепт УЧИТЕЛЬ. Зазначимо, що ПА є влучними та оригінальними авторськими висловлюваннями, які транслюють особистий досвід, дидактичні (повчальні) настанови / поради та власне позицію відомих педагогів, вчених, літераторів та письменників стосовно явищ, пов'язаних з педагогічним процесом. Саме в ПА розкривається

та охарактеризується постать учителя як професіонала та людини з її особливостями на вадами характеру.

Визначення лексем-базових вербалізаторів досліджуваного концепту УЧИТЕЛЬ здійснюється на основі англійських, італійських та українських одиниць *teacher / maestro / учитель*. Далі по чергово розглянемо кожен з трьох лексичних одиниць.

За результатами етимологічного аналізу англійська лексема *teacher* є похідною від дієслова *to teach* < від староангл. *tæcan* ‘показувати, навчати, давати інструкції, попереджати, переконувати’ < Proto-Germ. \**taikijan* ‘показувати’ < PIE \**deik* ‘показувати, вказувати’ (OED, URL: <https://www.etymonline.com/word/teach>). У сучасному розумінні ця мовна одиниця сформувалась на межі XIII-XIV ст. у значенні “*one who teaches*” (“той, хто навчає”) (OED, URL: <https://www.etymonline.com/word/teach>).

Таким чином, архетипним уявленням про вчителя (*teacher*) для носіїв англійської мови було його розуміння як ‘людини, яка вказує / показує щось, а в подальшому – навчає новому’ (знанням / істинам).

У сучасних лексикографічних джерелах містяться достатньо тотожні дефініції лексеми *teacher*. Так, *Cambridge International Dictionary of English* включає лише одне визначення:

– людина, що навчає, ознайомлює або ж виховує інших, насамперед у школі (CIDE, URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/teacher>).

*Oxford Advanced Learner’s Dictionary* подає також лише одне тлумачення лексеми *teacher*:

– людина, яка навчає, насамперед у школі (OALD, URL: <https://www.lexico.com/definition/teacher>).

Єдине визначення цієї мовної одиниці зазначене і у *Collins English Dictionary*:

– особа, що навчає, зазвичай за спеціальністю, у школі або ж відповідному навчальному закладі (CED, URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/teacher>).



Отже, підсумовуючи, можемо сказати, що на сучасному етапі досліджень носії англійської мови тлумачать лексему *teacher* як особу, що навчає у межах певного навчального закладу (насамперед, школи).

Далі розглянемо ключовий вербалізатор імені концепту УЧИТЕЛЬ *il maestro* в італійській мові. Згідно з інтерпретацією результатів етимологічного аналізу встановлюємо походження лексеми *maestro* від староангл. *mægester* ‘людина, що контролює певну територію / вчитель або наставник для дітей’ < лат. імен. *magister* ‘голова, директор, вчитель’ < *magis* ‘більше’ + суфікс *-ter* < PIE *\*meg* ‘великий’ (DEI, URL: <https://www.etimoitaliano.it/2016/09/maestro.html>). У цьому ж словнику (DEI) зазначено й вузьке етимологічне тлумачення лексеми *il maestro* як “*il più grande*” (‘найбільший’), де ‘*il più*’ є формою для утворення найвищого ступеня порівняння прикметників (Patota, 2006, р. 83). Архетипним уявленням італійців щодо *il maestro* (учителя) було його розуміння як ‘великої / головної / видатної особи’, тобто наставника.

Сучасні італійські лексикографічні джерела вирізняються розгалуженістю дефініцій лексеми *il maestro*. Так, у статті *Il Dizionario d’Italiano il Sabatini Coletti* містяться сім визначень цієї одиниці:

- вчитель молодшої школи;
- той, хто навчає добре володіючи основами дисципліни;
- той, хто є дуже вправний у чомусь і пропонується як зразок, приклад для інших;
- дипломований музикант консерваторії, керівник оркестру / хору;
- керівник, начальник закладу, організації та ін.;
- кваліфікований працівник, який координує роботу інших людей;
- митець, керівник групи (митці Відродження), анонімний автор витвору мистецтва (DISC, URL: [https://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/M/maestro\\_1.shtml](https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/M/maestro_1.shtml)).

*Il Dizionario Garzanti della lingua italiana* подає 6 дефініцій вербалізатора *il maestro*:

– той, хто викладає мистецтво, науку, певну доктрину, оскільки досяг вершин у вивченні науки і спроможний викладати її іншим, бути близьким до зразка (Сократ був учителем Платона, та ні.);

– учитель початкової школи, що викладає спеціалізовані дисципліни та навчає певній діяльності;

– дипломований музикант у консерваторії;

– кваліфікований працівник, якому підпорядковуються інші люди;

– художник / скульптор, що є керівником мистецької школи; анонімний автор витвору мистецтва, що відноситься до тієї чи іншої мистецької школи;

– начальник, директор у випадках зі званнями, назвами посад (DGLI, URL: <https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=maestro>).

У сучасному енциклопедичному словнику *Il Vocabolario Treccani* наведено 5 базових трактувань лексеми:

– той, хто повністю обізнаний в одній / декількох дисциплінах і таким чином має змогу викладати її іншим;

– позначає звання особи, що має значні заслуги;

– особа, що досягла високих звершень у науці, мистецтві, мистецьких дисциплінах та спроможна подавати ці знання іншим;

– звання / посада, яку здобуває людина у процесі навчання щоб присвятити себе навчанню дітей у навчальних закладах різного рівня;

– особа, що здійснює приватне або ж громадське навчання (VT, URL: <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/maestro/>).

Підсумуємо, що носії італійської мови у сучасному її розумінні тлумачать лексему *il maestro* як особу яка здійснює викладацьку / навчальну діяльність, оскільки вона обізнана / кваліфікована у тій чи іншій дисципліні / має значні заслуги або ж звання.

Дефініції ключового вербалізатора імені концепту УЧИТЕЛЬ в українській мові розглядаємо на основі визначень, поданих в українських лексикографічних джерелах.

Відповідно до інтерпретації результатів етимологічного аналізу лексема *учитель* походить від дієсл. *учити* < псл. *učiti* (пов'язане чергуванням голосних) з *\*-vyknŋti* (пор. укр. 'звикнути') де корінь – *uk-/uč-* (пор. укр. 'наука'); споріднене з дінд. *úcyati* 'є звичним, має звичку' < *ókas* 'задоволення' < вірм. *usanim* 'учусь, привчаюсь' < гот. *biūhts* 'звичний' < грец. *ἔωχῆλος* 'спокійний, звичний' < прус. *jaukint* 'тренувати, практикувати' < лит. *jaukinti, jaukinù* 'привчати, приручати' < *jaũkas* 'приманка' < *jaukùs* 'лагідний, тихий' < лтс. *jũkt* 'звикати' < іє. *\*euk-/ouk-/ũk-* 'привчатись, звикати, довіряти' (ЕСУС, URL: <https://goroh.pp.ua/Етимологія/учитель>). Відтак, архетипним уявлення про учителя у свідомості носіїв української мови було його розуміння як 'людини, що привчає', а відповідно й навчає новому.

Кількість виявлених дефініцій для вербалізаторів концепту УЧИТЕЛЬ в українській мові є більшою, ніж в англійській мові, однак суттєво меншою, ніж в італійській мові (всього два).

Так, *Словник української мови* (в 11 тт., Т. 10) подає два визначення лексеми *учитель*:

- “особа, яка навчає, викладає який-небудь предмет у школі”;
- “людина, яка є авторитетом у якій-небудь галузі, яка впливає на інших, передає свій досвід, знання, служить для них прикладом” (СУМ, URL: <https://slovnuk.ua/index.php?swrd=учитель>).

*Великий тлумачний словник сучасної української мови* містить два базових визначення:

- “особа, яка навчає / викладає який-небудь навчальний предмет у школі”;
- “людина, яка є авторитетом у якійсь галузі, яка впливає на інших, передає свій досвід / знання, є для них прикладом” (ВТССУМ, 2005, с. 1523, URL: <https://slovnuk.me/search?term=учитель>).

*Український педагогічний словник* (під ред. С. У. Гончаренка) подає таку дефініцію лексеми:

– “спеціаліст, який проводить навчальну й виховну роботу з учнями в загальноосвітніх школах різних типів” (УПС, 1997, с. 341).

Підсумуємо, що відповідно до розглянутих вище дефініцій у свідомості носіїв української мови лексему *учитель* (на сучасному етапі її вивчення) розуміють як особу, що навчає та викладає який-небудь навчальний предмет (у школі).

Уважаємо за доцільне визначити й низку лексем, які у межах досліджуваних мов є джерелом для утворення синонімічних рядів до базових вербалізаторів (*teacher / maestro / учитель*) імені концепту УЧИТЕЛЬ. Лексеми (складові відповідних синонімічних рядів) знаходяться між собою в асоціативних зв'язках та можуть складати відповідну ієрархічну систему, відтак, як зазначає Т. В. Давидова, кожен елемент утвореного синонімічного ряду актуалізує специфічний аспект досліджуваного концепту (Давидова, 2017, с. 58). Виокремлені лексичні одиниці номінують осіб / учасників педагогічного процесу, які передають власні та набуті знання, а також слугують авторитетом / наставником для інших. Серед таких лексем, відповідно до опрацьованих лексикографічних джерел, виділяємо такі:

(англ.) *professor, tutor, guide, instructor, lecturer, trainer, mentor, educator, pedagogue, schoolteacher, master / mistress, schoolmaster* (CED, URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-thesaurus/teacher>; OPT, 2006, p. 829);

(італ.) *dottore, educatore, insegnante, istruttore, docente, professore, scienziato, guida, pedagogo* (DISC, URL: [https://dizionari.corriere.it/dizionario\\_sinonimi\\_contrari/M/maestro\\_1.shtml](https://dizionari.corriere.it/dizionario_sinonimi_contrari/M/maestro_1.shtml); DSLISC, 2006, p. 131);

(укр.) *педагог, викладач, викладавець, професор, вихователь, навчитель, направник, метр, ментор, пенетитор* (ПССУМ, URL: <https://slovnkyk.me/search?term=учитель>).

Актуальність вживання синонімічних (у трьох мовах дослідження) одиниць до базових вербалізаторів (*teacher / maestro / учитель*) імені концепту

УЧИТЕЛЬ було перевірено і підтверджено через наявність / відсутність зазначених лексем при опрацюванні фактичного матеріалу (для наповнення слотів побудови фреймових моделей представлених нами в Розділі 4 дослідження).

В англійських ПА підтверджуємо наявність вживання таких одиниць: *teacher, professor, educator, schoolmaster* (Сорочинська, 2020а, с. 506).

Проілюструємо:

*The educator must above all understand how to wait* (E. Key) (URL: <http://www.memorablequotations.com/key.htm>);

*The teacher is one who gets the most out of the lessons, and the true teacher is the learner* (E. Hubbard) (URL: [https://www.brainyquote.com/quotes/elbert\\_hubbard\\_386579#:~:text=Elbert%20Hubbard%20Quotes&text=The%20teacher%20is%20the%20one%20who%20gets%20the%20most%20out,true%20teacher%20is%20the%20learner](https://www.brainyquote.com/quotes/elbert_hubbard_386579#:~:text=Elbert%20Hubbard%20Quotes&text=The%20teacher%20is%20the%20one%20who%20gets%20the%20most%20out,true%20teacher%20is%20the%20learner));

*A professor must have a theory as a dog must have fleas* (H. L. Mencken) (URL: <https://www.brainyquote.com/topics/teacher-quotes>);

*The average schoolmaster is, and always must be, an ass* (H. L. Mencken) (URL: <https://www.brainyquote.com/topics/teacher-quotes>);

В італійських ПА підтверджено такі одиниці: *il maestro, il pedagogo, l'educatore, l'isegnante, il professore, il docente, lo studioso* (Сорочинська, 2020, с. 82).

Проілюструємо:

*Queste due malattie italiane: l'avvocato e il professore* (F. Marinetti) (URL: <https://www.frasicelebri.it/ricerca-frasi/?page=2&q=alunno#start-content>);

*Il miglior maestro non ha discepoli, insegna soltanto ipotesi* (G. Bufalino) (URL: <https://aforisticamente.com/frasi-citazioni-aforismi-sul-maestro/>);

*Che pedagoghi eravamo quando non ci curavamo della pedagogia!* (D. Pennac) (URL: <https://www.frasicelebri.it/ricerca-frasi/?page=2&q=alunno#start-content>);

*La prima cosa richiesta ad **un insegnante** è che abbia la giusta disposizione per il suo compito* (M. Montessori) (URL: <https://www.lapappadolce.net/citazioni-dai-testi-di-maria-montessori/>);

*Qual è più grande onore di realizzazione e di complimento per **un docente**, il farsi superare dal suo alunno* (Arnaldo Attallah) (URL: <https://www.frasicelebri.it/argomento/studenti/>);

***Lo studioso** che è uomo spirituale va alla ricerca di una sintesi profonda che faccia sì che preghiera e studio siano virtualmente indistinti come l'equilibrio non si distingue da camminare, nè il movimento uniforme del turno si distingue dagli spostamenti del viaggiatore nel compartimento* (A. Spadaro) (URL: <https://www.paginainizio.com/frasi/frasi.php?id=13948>);

*Non si dà **educatore** vero che non sia uomo di preghiera attraverso la quale si riveste del genuino spirito Cristo, **Il Pedagogo** per antonomasia* (G. Lazzati) (URL: <https://le-citazioni.it/autori/giuseppe-lazzati/>).

В українських ПА підтверджуємо наявність таких лексичних одиниць: *вчитель/вчителька; педагог; вихователь; викладач; освітній працівник.*

Проілюструємо:

***Учитель** є сіяч, який засіває зерном добру ниву* (О. В. Духнович) (URL: <https://adrianahimineti.wixsite.com/dyhnovich/--ckj2>);

***Педагог** – скульптор, що створює людину майбутнього* (В. О. Сухомлинський) (URL: <https://library.vspu.edu.ua/inform/cit.htm#У>);

*Для того, щоб бути хорошим **викладачем**, треба любити те, що викладаєш, і любити тих, кому викладаєш* (В. Ключевський) (URL: [http://gala34.blogspot.com/p/blog-page\\_5488.html](http://gala34.blogspot.com/p/blog-page_5488.html));

***Вихователь** має діло з різними особами, має добирати до кожного типу відповідні засоби, методи, бо дітворя дуже різноманітна, наче левада, вкрита усякими квітами* (С. Русова) (URL: <http://www.yatran.com.ua/articles/768.html>);

*Вона (вчителька) багато чого в житті нас навчила, багато на що нашоувнула, багато на що очі вперше відкрила* (П. Тичина) (URL: [http://grinchenkoju.blogspot.com/p/blog-page\\_30.html](http://grinchenkoju.blogspot.com/p/blog-page_30.html));

*Учитель – помічник природи, а не її владика* (Л. І. Денисюк) (URL: [http://gala34.blogspot.com/p/blog-page\\_5488.html](http://gala34.blogspot.com/p/blog-page_5488.html));

*Школа, освітні працівники, письменники, митці, вчені – ось найголовніші чинники морально-духовного виховання суспільстві, відтак зміцнення українського державництва* (М. Жулинський) (URL: <https://library.vspu.edu.ua/inform/cit.htm#У>).

Таким чином, приходимо до висновку, що за результатами дефініційного та етимологічного аналізу базових лексем (англ.) *teacher* / (італ.) *maestro* / (укр.) *учитель* – вербалізаторів концепту УЧИТЕЛЬ на сучасному етапі дослідження вагомості ролі учителя у педагогічному процесі аналогічним для носіїв англійської, італійської та української мов є його розуміння як *особи (авторитетної / кваліфікованої), яка здійснює викладацьку / навчальну діяльність у межах певного навчального закладу (насамперед, школи), оскільки має значні заслуги або ж звання (у науці / освітній сфері / мистецтві)*.

Отримані результати підтверджують й думку вченої Є. І. Голованової, що соціокультурний концепт УЧИТЕЛЬ відтворює професійний педагогічний світ у мові з двох позицій: з внутрішньої (як кваліфікованого спеціаліста – професіонала), а також із зовнішньої позиції (як спостерігача, що оцінює педагогічну професію) (Палиця, 2018, с. 83-84).

Дефініційний та компонентний аналіз вербалізаторів концепту УЧИТЕЛЬ уможливив крім визначення місця учителя у педагогічному процесі (ширше – педагогічному просторі), ще й встановлення його безпосереднього зв'язку з іншими учасниками цього процесу. Така позиція закладає підвалини для подальшого логіко-семіотичного моделювання ПА з опорою на фреймову структуру, складові якої (слоти) асоціюємо з окремими концептами, які між собою пов'язуються логічними операторами. Відтак, кожен слот ЛСМ буде

наповнюватись вербалізаторами окремих концептів як-от у Розділі 4 пункті 4.1 *Таксономічна ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ*, пункті 4.2 *Компаративна ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ*, пункті 4.3 *Посесивна ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ*, пункті 4.4. *Предметна ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ*, 4.5. *Акціональна ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ в англійській, італійській та українській мовах.*

### **Висновки до розділу 3**

Важливістю дослідження педагогічного простору (а саме – педагогічної концептосфери) є її здатність відображати та переосмислювати реалії суспільства (англомовного, італомовного, українськомовного відповідно), що стосується процесів навчання та виховання на основі його базових концептів. Власне у вигляді концептів як ментальних конструктів формуються набуті знання, досвід з різних сфер діяльності кожного індивіда про навколишнє середовище.

Спираючись на класифікації концептів, представлену дослідницею М. В. Піменовою, визначаємо педагогіку (освітню науку) як базовий соціальний концепт діяльності людини у педагогічному просторі (педагогічній концептосфері).

Інтерпретація результатів етимологічного та дефініційного аналізу лексем-вербалізаторів імені концепту ПЕДАГОГІКА (*pedagogy / pedagogia / педагогіка* у мовах дослідження) свідчить про спільне походження зазначених лексем від грецького *педагог* ('той, що веде дітей') та однотипність тлумачення педагогіки на сучасному етапі її розуміння носіями англійської, італійської, української лінгвокультур як *науки про навчання та виховання, дотичної до сфери освіти, що включає навчальну практику.*

На основі виокремлених 29 ЛСВ для лексем *pedagogy / pedagogia / педагогіка* встановлено 9 прототипних ЛСВ (5 – англ. / 2 – італ. / 2 – укр.) та



виділено один спільний тип, притаманний усім трьом мовам дослідження – *наука про навчання*.

Відповідно до опрацьованих лексикографічних джерел головним суб'єктом, який здійснює виховний та навчальний вплив (ключовою особою педагогічного процесу), вважаємо педагога – *учителя*, незважаючи на встановлені розбіжності архетипних уявлень англійців, італійців та українців про вчителя (*teacher* ← РІЕ \**deik* 'показувати, вказувати'; *maestro* ← РІЕ \**meg* 'великий'; *учитель* ← іє. \**euk-/ouk-/ūk-* 'привчатись, звикати, довіряти'). Сучасне ж аналогічне розуміння фундаментальності ролі учителя у носіїв зазначених лінгвокультур логічно випливає з представлених ЛСВ для поняття 'педагогіка' і компонентного аналізу таких лексем як: (англ.) *teaching* / (італ.) *l'educazione, la formazione, l'insegnamento* / (укр.) *навчання, виховання, освіта*.

Дефініційний та компонентний аналіз вербалізаторів концепту УЧИТЕЛЬ підтвердив визначення вагомості постаті учителя у педагогічному процесі, його безпосередній зв'язок з іншими учасниками навчального / виховного процесу, тобто множиною суб'єктів, на яких направлений педагогічний вплив: від дитини до людини загалом (наповнення відповідних слотів логіко-семіотичних моделей ПА).

Зазначене вище слугує необхідною складовою для реалізації логіко-семіотичного моделювання ПА з опорою на фреймову структуру.

Основні результати Розділу 3 представлено у таких публікаціях авторки: Сорочинська, 2019а; 2020; 2020а.

**РОЗДІЛ 4**  
**ЛОГІКО-СЕМІОТИЧНІ МОДЕЛІ**  
**ПЕДАГОГІЧНИХ АФОРИЗМІВ ОБ'ЄКТИВАЦІЇ**  
**КОНЦЕПТУ УЧИТЕЛЬ У НЕБЛИЗЬКОСПОРІДНЕНИХ МОВАХ**

Логіко-семіотичні моделі ПА розроблено з опорою на концепт УЧИТЕЛЬ з огляду на його визначальну роль у педагогічному просторі. Побудова запропонованих в роботі моделей спирається на типологію фреймів професорки С. А. Жаботинської (Жаботинська, 2004), яка визначає п'ять базових типів, що демонструють найбільш узагальнені принципи категоризації й організації інформації, вираженої за допомогою мови (Селіванова, 2010, с. 772).

Об'єкти в межах утворених ЛСМ пов'язані між собою за допомогою низки логічних операторів:  $\exists$ ;  $\forall$ ;  $(-)\exists$ ;  $(-)\forall$ ;  $\approx\exists$ ;  $\approx\forall$ ;  $\exists_{\chi}$ ;  $\forall_{\chi}$ ;  $(-)\exists_{\chi}$ ;  $(-)\forall_{\chi}$ ;  $\subseteq$ ;  $(-)\subseteq$ ;  $\rightarrow$ ;  $(-)\rightarrow$ ;  $\leftarrow$ ;  $(-)\leftarrow$ .

Латинською літерою 'М' (від лат. *magister* – 'учитель') у логіко-семіотичних моделях англійських, італійських, українських ПА позначаємо вчителя як головного суб'єкта фреймової структури, на базі якої й утворюється модель (тобто для англ. М = TEACHER / для італ. М = MAESTRO / для укр. М = УЧИТЕЛЬ).

Для кожної з трьох мов дослідження нами побудовано п'ять логіко-семіотичних моделей ПА, які, за аналогією з назвами базисних фреймів С. А. Жаботинської, називаються: *таксономічна, предметна, посесивна, компаративна й акціональна* модель.

З огляду на розмаїття мовної / мовленнєвої реалізації педагогічних настанов у англійській, італійській та українській мовах для кожної побудованої логіко-семіотичної моделі представлено варіанти (афірмативний, заперечний, зворотний (афірмативний / заперечний) за їх наявності, – залежно від логічного оператора), або ж схеми (відповідно до семантичного наповнення залежного слоту).

Сумарна кількість ЛСМ з урахуванням їхніх варіантів у всіх трьох мовах нашого аналізу (англійській, італійській, українській мовах) складає 51 одиницю: 18 – в англ. / 19 – в італ. / 14 – в укр. Повний реєстр ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ представлено у вигляді таблиці Б.1. Додатку Б. Унаочнено й представлено повний реєстр варіантів і схем ЛСМ ПА для англійської мови на Рис. Б.1., для італійської мови – на Рис. Б.2., для української мови – на Рис. Б.3. Додатку Б.

Зіставлення наявності варіантів різних моделей у трьох мовах виявило специфічність окремих з них для конкретних мов:

– *характерними для італійської мови є чотири моделі:*

→ зворотний варіант компаративної ЛСМ [ХТОСЬ (референт)  $\approx \forall$  М (корелят)];

→ заперечний варіант локативної схеми предметної ЛСМ [М  $-\exists_x$  ТАМ (місце)];

→ схема заперечної безконтактної дії акціональної ЛСМ [М (агенс)  $(-)\rightarrow$ ];

→ схема зворотної заперечної контактної дії акціональної ЛСМ [ХТОСЬ (агенс)  $(-)\leftarrow$  М (пацієнс)];

– *характерними для української мови є одна модель:*

→ афірмативний варіант таксономічної ЛСМ [М  $\forall$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)];

– *відсутні в італійській мові три моделі:*

→ афірмативний варіант компаративної ЛСМ [М (референт)  $\approx \exists$  ХТОСЬ/ЩОСЬ];

→ схема циклічної дії акціональної ЛСМ [М (агенс)  $\rightarrow$  М (пацієнс)];

→ схема розширеної контактної дії акціональної ЛСМ (сирконстант) [М (агенс)  $\rightarrow$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) + Instr ЩОСЬ (інструмент)];

– *відсутні в українській мові п'ять моделей:*

→ зворотний афірмативний варіант таксономічної ЛСМ [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)  $\forall$  М (роль)];

→ зворотний заперечний варіант таксономічної ЛСМ [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)  $\neg\exists$  М (роль)];

→ заперечний варіант посесивної ЛСМ [М (власник)  $\neg\subseteq$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)];

→ зворотний варіант посесивної ЛСМ [ХТОСЬ/ЩОСЬ (власник)  $\subseteq$  М (власність)];

→ схема безконтактної дії акціональної ЛСМ [М (агенс)  $\rightarrow$  ].

Детально кожену ЛСМ ПА проаналізовано та описано у пунктах 4.1–4.5.

Наповнення слотів  $[(-)\exists / \forall] / [\exists / \forall] / [\exists_x / \neg\exists_x] / [\approx\exists / \approx\forall] / [(-)\subseteq] / [\rightarrow / (-)\rightarrow] / [\leftarrow / (-)\leftarrow]$  п'яти ЛСМ ПА представлено у пункті 4.6. *Дієслівна реалізація логічних операторів у ЛСМ ПА у неблизькоспоріднених мовах.*

#### **4.1 Таксономічна ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ в англійській, італійській та українській мовах**

Змістовне та кількісне наповнення *Таксономічної ЛСМ ПА* є найбільш розгалуженим – 113 лексем (308 вживань), що заповнюють чотири слоти у трьох мовах дослідження: (англ.) 39 лексеми / 116 вживання; (італ.) 27 лексем / 78 вживань; (укр.) 47 лексем / 114 вживань. Для побудови таксономічної ЛСМ опрацьовано 154 ПА (58 в англ. / 39 в італ. / 57 в укр.).

Узагальнюючи дані з виокремлених варіантів, нам вдалось побудувати комплексну генералізовану таксономічну ЛСМ ПА, яка має такий вигляд:

$$\left\{ \begin{array}{l} [М (агенс) (-)\exists / (-)\forall \text{ ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)}] / \\ [\text{ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)} (-)\exists / \forall М (роль)]. \end{array} \right.$$

У межах цієї моделі взаємодіють дві предметні сутності (М – агенс та об'єкт / суб'єкт – його роль), що поєднуються зв'язками 'є / не є'  $[(-)\exists / (-)\forall]$  ((англ.) *to be / not to be*; (італ.) *essere / non essere*; (укр.) *бути / не бути*).

Ця модель відображає відношення тотожності та визначає одного з основних суб'єктів афористичної одиниці – учителя як виконавця певної ролі.

За результатами аналізу фактичного матеріалу таксономічну ЛСМ ПА для англійської, італійської та української мов репрезентовано чотирма варіантами:

- 1) *афірмативним*: (англ. / італ. / укр.) [М ∃ ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)]; (укр.) [М ∨ ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)];
- 2) *заперечним*: (англ. / італ. / укр.) [М –∃ ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)];
- 3) *зворотним афірмативним*: (англ. / італ. / укр.) [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт) ∃ М (роль)]; (англ. / італ.) [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт) ∨ М (роль)];
- 4) *зворотним заперечним*: (англ. / італ.) [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт) –∃ М (роль)].

Відповідно до виокремлених варіантів таксономічної ЛСМ систематизуємо їх та представимо у вигляді таблиці 4.1.1 для трьох мов аналізу з метою ідентифікації спільного і відмінного.

Таблиця 4.1.1

**Варіанти таксономічної ЛСМ ПА об'єктивації концепту  
УЧИТЕЛЬ (М) в англійській, італійській та українській мовах**

| <i>англ.</i>                          | <i>італ.</i>                | <i>укр.</i>                 |
|---------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| <i>афірмативний варіант</i>           |                             |                             |
| [М ∃ ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(роль)]            | [М ∃ ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(роль)]  | [М ∃ ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(роль)]  |
| —                                     | —                           | [М ∨ ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(роль)]  |
| <i>заперечний варіант</i>             |                             |                             |
| [М –∃ ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(роль)]           | [М –∃ ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(роль)] | [М –∃ ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(роль)] |
| <i>зворотний афірмативний варіант</i> |                             |                             |

|  |                                       |                                 |
|--|---------------------------------------|---------------------------------|
| [ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(індивід/об'єкт) ∃ М<br>(роль)] | [ХТОСЬ (індивід) ∃ М<br>(роль)]       | [ХТОСЬ (індивід) ∃ М<br>(роль)] |
| [ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(індивід/об'єкт) ∀ М<br>(роль)] | [ХТОСЬ (індивід) ∀ М<br>(роль)]       | —                               |
| <i>зворотний заперечний варіант</i>            |                                       |                                 |
| [ЩОСЬ (індивід) –∃ М<br>(роль)]                | [ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(індивід) –∃ М (роль)] | —                               |
| <i>Усього: 5</i>                               | <i>Усього: 5</i>                      | <i>Усього: 4</i>                |

Як свідчать дані таблиці у побудованій таксономічній ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ (М) спільними (характерними) для англійської, італійської та української мови встановлено три моделі:

- афірмативний варіант таксономічної ЛСМ [М ∃ ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)];
- заперечний варіант таксономічної ЛСМ [М –∃ ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)];
- зворотний афірмативний варіант таксономічної ЛСМ [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт) ∃ М (роль)].

Зіставлення наявності варіантів ЛСМ у трьох мовах виявило специфічність окремих з них для конкретних мов:

- *характерними для української мови є одна модель:*
  - афірмативний варіант таксономічної ЛСМ [М ∀ ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)];
  - *відсутні в українській мові є дві моделі:*
    - зворотний афірмативний варіант таксономічної ЛСМ [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт) ∀ М (роль)];
    - зворотний заперечний варіант таксономічної ЛСМ [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт) –∃ М (роль)];

Лексичні одиниці (на позначення суб'єктів / об'єктів), що розкривають постать учителя та заповнюють слоти відповідно до зміни ролей учителя

у таксономічній моделі, розподілено за групами ролей (з опорою на тотожні / протилежні ознаки). Усі виокремлені лексеми є складовими запропонованої нами класифікації *Рольової структури особистості Учителя* (далі РСОУ) на матеріалі англійських, італійських та українських ПА. Їх повний реєстр мовами дослідження поданий у таблицях В.1., В.2., В.3. – Додатку В. Запропонована класифікація має вигляд розгалуженої та багатоаспектної сітки рольових проявів індивідуальності учителя-педагога (Сорочинська, 2020а, с. 508). РСОУ є відкритою структурою, а відтак, може доповнюватись новими одиницями (групами одиниць) залежно від змістового наповнення нарощуваного об'єму опрацьованого фактичного матеріалу (Сорочинська, 2020а, с. 508).

За результатами аналізу лексичного наповнення слотів ([М] / [М (роль)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)]) у межах афірмативного / заперечного / зворотного афірмативного / зворотного заперечного варіантів таксономічної ЛСМ виділяємо 10 груп ролей учителя та 1 групу займенників (наповнення слоту [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)] зворотного афірмативного варіанту / зворотного заперечного), що у кожній з мов дослідження характеризується різною кількістю одиниць.

Розглянемо зазначені групи РСОУ детальніше:

1) *роль – педагогічний діяч* реалізується у ПА 17 лексемами (154 вживання): (англ.) *teacher, professor, educator, schoolmaster*; (італ.) *il maestro, il pedagogo, l'educatore, l'insegnante, il professore, il docente, lo studioso* (*il, lo, l'* – графічні варіанти означеного артикля однини чол. роду в італійській мові; виняток може становити лише лексема *l'insegnante*, оскільки артикль *l'* може позначати в залежності від роду іменником як чол.р. – *l'insegnante*, так і жін.р. – *la insegnante* → *l'insegnante*); (укр.) *вчитель/вчителька, педагог, вихователь, викладач, працівник освіти*.

Наприклад:

(англ.) *Life is the best teacher* (A. D. Williams) (URL: <https://www.quotemaster.org/teacher>). – [ЩОСЬ (об'єкт) ∃ М (роль)];

(італ.) *Il silenzio è il maestro dei maestri perchè ci insegna senza parlare* (Maurizio Zundel) (URL: <https://www.trovafrasi.com/citazioni/frasi-sui-professori/>). – [ЩОСЬ (об'єкт) Э М (роль)];

(укр.) *Педагог – скульптор, що створює людину майбутнього* (В. О. Сухомлинський) (URL: <https://library.vspu.edu.ua/inform/cit.htm#У>). – [М Э ХТОСЬ (роль)].

Зауважимо, що виокремлені у межах цієї групи лексеми можуть слугувати наповненням як слоту [М] афірмативного / заперечного варіантів, так і слоту [М (роль)] зворотного афірмативного / зворотного заперечного варіантів, що відображено кількісним показником їх вживання у таксономічній моделі (154 повторюваних одиниці).

Вилучені з англійських ПА лексеми характеризуються вживанням в ПА як в формах однини, так і в множини, наприклад: *teacher / teachers; professor / professors*. Гендерну належність учителя (в англ. ПА) можна визначити за вжитими займенниковими формами, наприклад: *A teacher affects eternity; he can never tell where his influence stops* (H. Adams) (URL: <https://www.quotemaster.org/teacher>), де *a teacher = he* – особовий займенник однини, чол. роду. В італійських ПА усі вилучені лексичні одиниці відносяться до чоловічого роду іменника, тобто гендерний розподіл на учителя / вчительку не є для них характерним (*il pedagogo, l'educatore, l'insegnante, il professore, il docente, lo studioso* (*il, lo, l'* – графічні варіанти означеного артикля однини чоловічого роду в італійській мові)). Виняток становить лише лексема *l'insegnante* – чол. / жін.р. (розглянута нами вище). Щодо українських ПА, то вони демонструють гендерне розмежування викладацьких професій на прикладі лексем: *вчитель – вчителька*). Варто зазначити, що саме в українських афоризмах жінки-педагогині ототожнюються з образом української *жінки-матері, берегині роду*. Таке порівняння дуже часто знаходить своє відображення у різних літературних жанрах (не лише в афористиці), оскільки роль *жінки / матері / берегині / заступниці роду* є символом для українською народу ще з давніх часів (Я. Д. Ісаєвич,



О. Р. Федорів та ін.) (Степанишин, 2004; Федоров, 2009). Прослідковуємо тут і релігійні вірування, позаяк українська літературна традиція тісно переплетена з біблійними мотивами. Образ *матері* асоціюється в українській свідомості з образом Пресвятої Богородиці, що далі вже транслюється на роль *учительки* (берегині знань, другої матері для підростаючого покоління). Проілюструємо: *Вчителько моя, зоре світова, раднице моя...* (А. Малишко) (URL: [http://grinchenkoju.blogspot.com/p/blog-page\\_30.html](http://grinchenkoju.blogspot.com/p/blog-page_30.html)); *Вона (вчителька) багато чого в житті нас навчила...* (П. Тичина) (URL: [http://grinchenkoju.blogspot.com/p/blog-page\\_30.html](http://grinchenkoju.blogspot.com/p/blog-page_30.html)).

Кількісні підрахунки частотності вживання одиниць (сумарно 17 у трьох мовах) у групі – *педагогічний діяч* демонструють перевагу (за частотою їх вживання у ПА), а отже й ключовий статус таких лексем у межах слотів [М] / [М (роль)] таксономічної ЛСМ: (англ.) *teacher* (37) / (італ.) *maestro* (21) / *учитель* (29);

2) *роль – персона*: репрезентована 11 лексемами (24 вживання) – (англ.) *person, class of men, society, man, woman*; (італ.) *la persona, l'uomo / gli uomini*; (укр.) *людина, особа, особистість*.

Наприклад:

(англ.) *A good teacher is a determined person* (G. Highet) (URL: [https://www.brainyquote.com/quotes/gilbert\\_highet\\_380018](https://www.brainyquote.com/quotes/gilbert_highet_380018)). – [М ∃ ХТОСЬ (роль)];

(італ.) *Lo studioso che è uomo spirituale va alla ricerca di una sintesi profonda* (A. Sparado) (URL: <https://le-citazioni.it/frasi/180292-antonio-spadaro-lo-studioso-che-e-uomo-spirituale-va-alla-ricerca/>). – [М ∃ ХТОСЬ (роль)];

(укр.) *Педагог – це та людина, яка має передати новому поколінню всі цінні накопичення століть і не передати забобонів, вад і хворіб* (А. Луначарський) (URL: [http://aphorism.org.ua/subrazd.php?page=3&pages\\_block=1&rid=4&sid=299](http://aphorism.org.ua/subrazd.php?page=3&pages_block=1&rid=4&sid=299)). – [М ∃ ХТОСЬ (роль)].

Виокремлені одиниці в англійських ПА позначають як родові відношення у формі іменників однини (*a man, a woman*), так і збірні іменники

(*class of men, society*) (Сорочинська, 2020а, с. 509). Гендерна належність учителя (*teacher*) у ролі *персона* може бути визначена через його функціонування у навчальному процесі (хто здійснює процес) і вплив на інші суб'єкти висловлювання: *woman / man*.

За результатами компонентного аналізу лексеми *il maestro* на основі італомовних словників *Il Dizionario Garzanti della lingua italiana* (DGLI), *Il Dizionario d'Italiano il Sabatini Coletti* (DISC), *Il Vocabolario Treccani* (VT) значення цієї лексеми не включає сему *людина / особа*, а зазвичай передається за допомогою вказівного займенника *той*. Проте у нашій вибірці італійських ПА наявне його трактування як *людини (l'uomo)* в однині, а також у формі множини – *люди (gli uomini)*. Для уточнення ролі вчителя слот [ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)] в італійських ПА часто доповнюється автором варіативністю вжитих відносних / якісних прикметників, які конкретизують значення лексеми (позначення ролі), наприклад: *lo studioso che è uomo spirituale...* ('вчений є людиною духовною') і т. п.;

3) *роль – родина* представлена 7 лексемами (11 вживань): (англ.) *mama, parent*; (італ.) не репрезентовано; (укр.) *батько, наставник, помічник, радниця, старше покоління*. Перелічені одиниці відтворюють близькість сприймання постаті учителя у свідомості носіїв англійської / української мови як члена сім'ї, як наставника та помічника.

Проілюструємо:

(англ.) *Mama was my greatest teacher, a teacher of compassion, love and fearlessness* (S. Wonder) (URL: [https://www.brainyquote.com/quotes/stevie\\_wonder\\_399917](https://www.brainyquote.com/quotes/stevie_wonder_399917)). – Наведений англійський ПА має глибинну структуру зворотного афірмативного варіанта таксономічної ЛСМ [ХТОСЬ (індивід – *Mama*) Э М (роль – учитель)];

(укр.) *Учитель – помічник природи, а не її владика* (Л. І. Денисюк) (URL: <https://sites.google.com/site/samoosvitavcitelapocatktivca/aforizmi-pro-samostijne-navcanna>). – [М Э ХТОСЬ (роль)].

4) *роль – робітник-спеціаліст* реалізується 9 лексемами (10 вживань): (англ.) *learner, doctor, mental workers, entertainer*; (італ.) немає одиниць; (укр.) *ремісник, сіяч, інженер, скульптор, молодий спеціаліст*.

Наприклад:

(англ.) *The true teacher is a learner* (E. Hubbard) (URL: [https://www.brainyquote.com/quotes/elbert\\_hubbard\\_386579#:~:text=Elbert%20Hubbard%20Quotes&text=The%20teacher%20is%20the%20one%20who%20gets%20the%20most%20out,true%20teacher%20is%20the%20learner.](https://www.brainyquote.com/quotes/elbert_hubbard_386579#:~:text=Elbert%20Hubbard%20Quotes&text=The%20teacher%20is%20the%20one%20who%20gets%20the%20most%20out,true%20teacher%20is%20the%20learner.)). – [М Э ХТОСЬ (роль)];

(укр.) *Учитель, який передає дитині знання – це ремісник* (С. Русова) (URL: [http://gala34.blogspot.com/p/blog-page\\_5488.html](http://gala34.blogspot.com/p/blog-page_5488.html)). – [М Э ХТОСЬ (роль)].

У цій групі роль учителя ототожнюється з іншими професіями (насамперед робітничими);

5) *роль – творча людина* налічує 4 лексеми (6 вживань): (англ.) *artist*; (італ.) немає одиниць; (укр.) *митець, артист, охоронець заповітів*. Зазначимо, що творчість є необхідною умовою становлення вчителя як особистості, а також його професійного розвитку. Слідом за Л. І. Рувинським, під педагогічною творчістю розуміємо постійний пошук учителем нових рішень, застосування нестандартних прийомів у його викладацькій діяльності (Рувинський, 1973). Як зазначає С. О. Сисоєва, педагогічна творчість невід’ємно пов’язана з практикою, оскільки лише у процесі взаємодії – навчання та виховання формується творча особистість як учня, так і учителя (Сисоєва, 2006, с. 83).

Наприклад:

(англ.) *I have come to believe that a great teacher is a great artist* (J. Steinbeck) (URL: [https://www.brainyquote.com/quotes/john\\_steinbeck\\_122146](https://www.brainyquote.com/quotes/john_steinbeck_122146)) – [М Э ХТОСЬ (роль)];

(укр.) *Учитель, який виховує характер, – гарний митець у своїй справі* (С. Русова) (URL: [http://gala34.blogspot.com/p/blog-page\\_5488.html](http://gala34.blogspot.com/p/blog-page_5488.html)). – [М Э ХТОСЬ (роль)].

Розглянуті ілюстрації англійських та українських ПА відповідають структурі афірмативного варіанту таксономічної ЛСМ [М Э ХТОСЬ (роль)];

б) *роль – метафоричний образ* репрезентовано 24 лексемами (35 випадків вживань): (англ.) *experience, observation, love, life, prosperity, awakener, sports, dog, success*; (італ.) *la malattia italiana, il minatore di talento, il termine di paragone, il punto di riferimento*; (укр.) *слово, рідна мова, матраці, арифметична сума чеснот, член великого організму, особлива порода, склад характеру, зоря, ватра, світоч, фенікс*.

Наприклад:

(англ.) *Observation more than books, experience rather than persons are the prime educators* (A. B. Alcott) (URL: [https://www.brainyquote.com/quotes/amos\\_bronson\\_alcott\\_148593](https://www.brainyquote.com/quotes/amos_bronson_alcott_148593)). – [ЩОСЬ (об'єкт) ∨ М (роль)];

(італ.) *Un insegnante è un minatore di talento* (B. Severgnini) (URL: <https://www.frasicelebri.it/frasi-di/beppe-severgnini/>). – [М Э ХТОСЬ (роль)];

(укр.) *Незвичайний педагог – рідна мова – не тільки навчає багато чого, а й навчає напрочуд легко* (К. Д. Ушинський) (URL: <https://library.vspu.edu.ua/inform/cit.htm#У>). – [М Э ЩОСЬ (роль)];

*Учитель – це перший, а потім і головний світоч в інтелектуальному житті школяра* (В. О. Сухомлинський) (URL: [https://pidruchniki.com/15341220/pedagogika/vislovlyuvannya\\_vidatnih\\_diyachiv\\_osvitni\\_kulturi\\_pro\\_vchitelya](https://pidruchniki.com/15341220/pedagogika/vislovlyuvannya_vidatnih_diyachiv_osvitni_kulturi_pro_vchitelya)). – [М Э ЩОСЬ (роль)].

Щодо таких одиниць цієї групи, як (англ.) *dog* і (укр.) *фенікс*, то також асоціюємо їх з роллю вчителя, однак вважаємо за доцільне проаналізувати ці лексеми у наповненні слоту [ХТОСЬ/ЩОСЬ (корелят)] компаративної ЛСМ ПА.

Підкреслимо, що серед українських ПА наявні такі афоризми, в яких присутнє порівняння вчителя з образом *світла / вогню*, що для інших мов не є характерним (лексеми: *зоря, ватра, світоч*). Проілюструємо: (укр.) *Коли я думаю про школу та шкільного вчителя, в моїй уяві завжди спалахує образ ясної вічно юної ватри* (П. Панч) (URL: [http://grinchenkoju.blogspot.com/p/blog-page\\_30.html](http://grinchenkoju.blogspot.com/p/blog-page_30.html)). Порівняння *учителя* з явищами природи, що світяться / палають, несе на собі історико-культурний відбиток українського менталітету. На наш розсуд, так автор підкреслює довготривалість та надзвичайну вагомість учительської професії. Відтак, учитель є не лише транслятором знань і будівельником навичок, він трансформує освітній процес у метафоричний, заронюючи іскри та запалюючи світло в душах своїх учнів. В англійських та італійських ПА подібних порівнянь не виявлено.

Характерним для англійських ПА, що за структурою репрезентують зворотний варіант таксономічної ЛСМ [ЩОСЬ (індивід/об'єкт)  $\exists$  /  $-\exists$  М (роль)] є чисельністю відібраних лексем (групи метафоричний образ) – наповнення слоту [ЩОСЬ (об'єкт)].

Проілюструємо:

(англ.) *Prosperity is a great teacher* (W. Hazlitt) (URL: <https://www.quotemaster.org/teacher>). – [ЩОСЬ (об'єкт)  $\exists$  М (роль)];

(англ.) *Success is not a good teacher* (S. Khan) (URL: <https://www.quotemaster.org/teacher>). – [ЩОСЬ (об'єкт)  $-\exists$  М (роль)].

Лексичні одиниці, що представляють групу *метафоричний образ* (в ПА усіх трьох мов) класифікуємо як об'єкти неживої природи (крім лексеми *a dog* в англ. ПА), що відображають специфічність тлумачення постаті учителя носіями різних лінгвокультур;

7) *роль – негативний образ / персонаж* реалізується 8 лексемами (12 вживань): (англ.) *failure, pain, ass, nothing, enemy*; (італ.) *il nemico, l'ostacolo, l'immaturato*; (укр.) не виявлено одиниць.

Проілюструємо:

(англ.) *The average schoolmaster is, and always must be, an ass* (H. Mencken) (URL: <https://www.quotemaster.org/qaa942277ea3b9e634a385951aeb0cefd>). – [М ∃ ЩОСЬ (роль)];

(італ.) *È necessario che l'insegnante guidi il bambino, ma senza mai essere l'ostacolo tra il bambino e la sua esperienza* (M. Montessori) (URL: <https://le-citazioni.it/frasi/1973561-maria-montessori-e-necessario-che-linsegnante-guidi-il-bambino-se/>). – [М –∃ ЩОСЬ (роль)].

У цій групі англійські та італійські лексеми на позначення ролі вчителя транслюють своєрідність авторське ставлення до учителя, а саме його негативне сприйняття. У структурі ПА це виражено за допомогою вжитих іменників (наповнення слоту [ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)]), які при зіставленні їх з особою учителя створюють емоційно-негативну його характеристику, наприклад: (М) (англ.) is *an ass* / (італ.) è *l'ostacolo*;

8) роль – управлінець репрезентована 8 лексичними одиницями (10 вживань): (англ.) не виявлено; (італ.) *il capo, le guide*; (укр.) *реформатор, чиновник, керівник, владика, посередник, діяч*.

Наприклад:

(італ.) *Un maestro non ha bisogno di discepoli, altrimenti è un capo* (D. Adonini) (URL: <https://www.frasicelebri.it/argomento/maestri/>). – [М ∃ ХТОСЬ (роль)];

(укр.) *Бути гарним педагогом – це бути справжнім реформатором майбутнього життя України* (С. Русова) (URL: <https://dnzkazka.ucoz.ru/load/1-1-0-2>). – [М ∃ ХТОСЬ (роль)].

Учитель в італійських та українських ПА інтерпретується не лише як працівник освіти, але і як керівник / начальник / діяч, тобто як особа, що може керувати та впливати на соціальні процеси у суспільстві.

В українських ПА прослідковуємо й авторське підкреслення тлумачення ролі учителя як творця майбутнього – особи, що впливає на суспільство і є його ж творцем. Наприклад: *Виховуючи підрастаюче покоління, педагог бере*

*найактивнішу участь у творенні майбутнього свого народу* (Г. Г. Ващенко) (URL: <https://naurok.com.ua/pedagogichni-chitannya-osnovni-zasadi-vihovnogo-ideal-u-grigoriya-vaschenka-u-konteksti-suchasnih-vihovnih-tendenciy-153764.html>);

9) *роль – приклад для наслідування* – виокремлено 5 лексичними одиницями (8 випадків вживання): (англ.) не виявлено; (італ.) *il primo, i maestri di vita*; (укр.) *взірець, зразок, ідеал*.

Проілюструємо:

(італ.) *Il professore universitario è spesso un primo della classe, cioè un immaturo* (A. La Penna) (URL: <https://www.paginainizio.com/frasi/argomenti.php?ord=az>). – [М Э ХТОСЬ (роль)];

(укр.) *Вчителі є для учня найвищим зразком людської досконалості, який викликає благоговійний подив* (М. О. Добролюбов) (URL: <https://uchni.com.ua/pravo/2303/index.html>). – [М В ЩОСЬ (роль)].

Так, відмітимо, що вилучені з італійських та українських ПА одиниці репрезентують позитивне авторське ставлення / оцінку постаті учителя як ідеалу / зразка людської поведінки;

10) *роль – біблійний персонаж* – вилучено 6 лексичних одиниць (9 вживань): (англ.) не виокремлено; (італ.) *il pastore, l'uomo di preghiera, il povero*; (укр.) *апостол, вища істота, сліпець*.

Наприклад:

(італ.) *Non seguite i vostri pastori quando pretendono di essere le vostre maestri* (S. Giordano) (URL: <https://www.frasicelebri.it/argomento/maestri/>). – [ХТОСЬ (індивід) В М (роль)];

(укр.) *Бути гарним педагогом – це бути апостолом Правди і Науки* (С. Русова) (URL: <https://library.vspu.edu.ua/inform/cit.htm#У>). – [М Э ХТОСЬ (роль)].

Афористика, й ПА як її складова відтворюють систему цінностей та ідеалів нації, акумулюють основні життєві цінності кожного народу й через призму авторського судження транлюється вся національно-культурна

концептосфера (з її специфічними особливостями для кожної окремої мови – нації) (Калашник, 1995, с. 31). Таким чином, характерним для української культурної традиції є зіставлення ролі учителя з біблійними постатями, що має історичні передумови й закладено у свідомості багатьох поколінь українців (Шарманова, 2005). Щодо італійської мови, то виділення лексем цієї рольової групи в ПА можна пояснити належністю автора до релігійної сфери (афоризми релігійних діячів, письменників, що висвітлюють дидактичні та релігійно-філософські настанови, повчання);

11) *роль* – узагальнююча, репрезентована займенниками різних класів: виокремлено 14 займенників (29 вживання): (англ.): особові: *I, you, he, they*; узагальнюючі: *everybody, everyone, one, anyone*; відносні: *who*; (італ.) відносні: *chi*; особові: *io, noi*; (укр.) вказівні: *той*; особові: *я*.

Наприклад:

(англ.) *Everybody is a teacher if you listen* (D. Roberts) (URL: [https://www.brainyquote.com/quotes/doris\\_roberts\\_301746](https://www.brainyquote.com/quotes/doris_roberts_301746)). – [ХТОСЬ (індивід) ∃ М (роль)];

*You are your own best teacher* (J. Buffett) (URL: <https://www.goodreads.com/quotes/7411987-you-are-your-own-best-teacher-jimmy-buffett>). – [ХТОСЬ (індивід) ∃ М (роль)];

(італ.) *A parlare noi siamo tutti bravi maestri* (R. Chonnici) (URL: <https://www.frasicelebri.it/ricerca-frasi/?page=2&q=alunno#start-content>). – [ХТОСЬ (індивід) ∀ М (роль)];

(укр.) *Педагог не є той, хто вчить, а той, хто відчуває, як учень навчається* (В. Ф. Шаталов) (URL: <https://mykniga.com.ua/poradi/citati-i-aforizmi-pro-vchiteliv-citati-pro-vchiteliv-velikix-lyudej.html>). – [М –∃ ХТОСЬ (роль)].

Цю групу представлено лексичними одиницями, які відносяться до різних класів займенників, а відтак, відповідно до авторського судження та структури ПА, можуть займати позицію як головного суб'єкта (слот [ХТОСЬ (індивід)]), так і власне бути цією роллю (слот [ХТОСЬ (роль)]) у таксономічній



ЛСМ: афірмативний / заперечний варіанти [М ∃ / –∃ ХТОСЬ (роль)]; зворотний афірмативний варіант [ХТОСЬ (індивід/об’єкт) ∃ / ∀ М (роль)].

Використання автором узагальнюючих займенників в англійських ПА створює алюзію щодо безпосередньої причетності читача до афористичного судження: “*everybody is a teacher*” – кожен є / може бути учителем для тебе – “*you*” + авторська умова – “*якщо слухати*” (Сорочинська, 2020а, с. 512). Проте, невелика кількість англійських ПА (15) побудована саме з використанням займенників на позначення агенса (учителя) у межах ЛСМ, як-от: *I am a teacher and a writer, my life is words* (E. Wiesel) (URL: <https://www.brainyquote.com/topics/teacher-quotes>). – [ХТОСЬ (індивід) ∃ М (роль)]; *I am not a teacher, but an awakener* (R. Frost) (URL: <https://www.brainyquote.com/topics/teacher-quotes>). – [ХТОСЬ (індивід) –∃ М (роль)].

В італійських та українських ПА можна спостерігати застосування еквівалентних вказівних займенників *chi / той*, які конкретизують інформацію про вчителя, уточнюють авторську думку, вказуючи знову ж на головного агенса АО.

Проілюструємо:

(італ.) *Buon maestro è chi avrà generato un discepolo capace di superarlo* (G. A. Barraco) (URL: <https://www.frasicelebri.it/ricerca-frasi/?page=2&q=alunno#start-content>). – [М ∃ ХТОСЬ (роль)];

(укр.) *Учитель, який передає дитині знання – це той, хто виховує характер* (С. Русова) (URL: [http://gala34.blogspot.com/p/blog-page\\_5488.html](http://gala34.blogspot.com/p/blog-page_5488.html)) – [М ∃ ХТОСЬ (роль)].

Таким чином, таксономічна ЛСМ ПА в англійській, італійській та українській мовах включає чотири базових слоти ([М] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)] афірмативного / заперечного варіантів та [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об’єкт)] / [М (роль)] зворотного (афірмативного / заперечного) варіантів), що заповнюються синонімічними та відмінними лексичними

одинами в кожній з мов дослідження, включаючи розгалужену мережу суб'єктів / об'єктів живої та неживої природи.

Відтак, запропонована PCOU представлена 113 лексемами (308 повторюваних одиниць) в англійській, італійській та українській мовах, що у їх зіставленні подані в таблиці В.4. Додатку В. Усі виокремлені лексеми розкривають аналогічні / специфічні рольові прояви постаті учителя (М) в ПА.

Кількісний розподіл вжитих у ПА лексичних одиниць (наповнення 11 груп ролей), що репрезентують постать учителя та його рольові прояви в англійській, італійській, українській мовах репрезентовано в таблиці 4.1.2. По вертикалі розміщено 11 груп PCOU, а по горизонталі – кількість повторюваних лексем у межах таксономічної ЛСМ (окремо для кожної з трьох мов) та їх % співвідношення.

Таблиця 4.1.2

**Кількісні показники вживання лексичних одиниць  
на позначення ролі вчителя у слотах таксономічної ЛСМ ПА  
(в англ. / італ. / укр. мовах)**

| №  | Наповнення слотів [М] / [М (роль)] та [ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)] | <u>(англ.)</u><br>Кількість повторюваних одиниць | % співвідношення | <u>(італ.)</u><br>Кількість повторюваних одиниць | % співвідношення | <u>(укр.)</u><br>Кількість повторюваних одиниць | % співвідношення | Всього -го одиниць у групі |
|----|---|--|------------------|--|------------------|---|------------------|----------------------------|
| 1. | Педагогічний діяч   | 58   | 50,0%            | 39   | 50,0%            | 57  | 50,0%            | 154                        |
| 2. | Персона   | 9  | 7,8%             | 8  | 10,3%            | 7   | 6,1%             | 24                         |
| 3. | Біблійний персонаж  | -  | -                | 5  | 6,4%             | 4   | 3,5%             | 9                          |
| 4. | Родина  | 3  | 2,6%             | -  | -                | 8   | 7,1%             | 11                         |
| 5. | Приклад для наслідування  | -  | -                | 4  | 5,1%             | 4   | 3,5%             | 8                          |
| 6. | Робітник-спеціаліст   | 4  | 3,4%             | -  | -                | 6   | 5,3%             | 10                         |

|     |                             |            |       |           |       |            |       |            |
|-----|-----------------------------|------------|-------|-----------|-------|------------|-------|------------|
| 7.  | Творча людина               | 3          | 2,6%  | -         | -     | 3          | 2,6%  | 6          |
| 8.  | Управлінець                 | -          | -     | 3         | 3,9%  | 7          | 6,1%  | 10         |
| 9.  | Метафоричний образ          | 17         | 14,7% | 6         | 7,6%  | 12         | 10,5% | 35         |
| 10. | Негативний образ / персонаж | 7          | 6,0%  | 5         | 6,4%  | -          | -     | 12         |
| 11. | Займенники різних класів    | 15         | 12,9% | 8         | 10,3% | 6          | 5,3%  | 29         |
|     | <i>Всього одиниць:</i>      | <b>116</b> | 100%  | <b>78</b> | 100%  | <b>114</b> | 100%  | <b>308</b> |

Дані таблиці свідчать про те, що найчастіше постать учителя представлена такими групами укладеної нами класифікації *рольової структури особистості Учителя*, а саме:

– (англ. / італ. / укр.) *педагогічний діяч* (50% у кожній мові), оскільки вони слугують наповненням слотів [М] / [М (роль)] та є базовими при зіставленні учителя з іншими його ролями (синонімічними до базових вербалізаторів імені концепту УЧИТЕЛЬ;

– (англ.) *метафоричний образ* (14,7%), *займенники різних класів* (12,9%);

– (італ.) *персона / займенники різних класів* (по 10,3%);

– (укр.) *метафоричний образ* (10,5%), *родина* (7,1%).

Найрідше постать учителя репрезентована лексемами (складовими таких груп): (англ.) *родина / творча людина* (2,6%); (італ.) *управлінець* (3,9%), *приклад для наслідування* (5,1%); (укр.) *творча людина* (2,6%).

Найбільше лексичних одиниць (їх кількісний підрахунок) відібрано для кожної мови окремо у групах:

(англ.) *метафоричний образ* (9 лексем / 17 вживань), *займенники різних класів* (9 лексем / 15 вживань);

(італ.) *педагогічний діяч* (7 лексем / 39 вживань);

(укр.) *метафоричний образ* (11 лексем / 12 вживань), *педагогічний діяч* (6 лексем / 57 вживань).

Характерним для українських ПА є образ вогню / світла у групі метафоричний образ, що в англійських і італійських ПА є лакунарним.

Наповнення слотів таксономічної ЛСМ ПА демонструє такі кількісні показники:

– (англ.) слот [М] афірмативного / заперечного варіантів та слот [М (роль)] зворотного афірмативного / зворотного заперечного варіантів – 4 лексеми (58 вживань); слот [ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)] афірмативного / заперечного варіанту та слот [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)] зворотного афірмативного / зворотного заперечного варіанту – 35 лексем (58 вживань);

– (італ.) слот [М] афірмативного / заперечного варіанту та слот [М (роль)] зворотного афірмативного / зворотного заперечного варіантів – 7 лексем (39 вживань); слот [ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)] афірмативного / заперечного варіанту та слот [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)] зворотного афірмативного / зворотного заперечного варіанту – 20 лексем (39 вживань);

– (укр.) слот [М] афірмативного / заперечного варіанту та слот [М (роль)] зворотного варіанту – 6 лексем (57 вживань); слот [ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)] афірмативного / заперечного варіанту та слот [ХТОСЬ (індивід)] зворотного варіанту – 41 лексема (57 вживань).

Таким чином, підсумуємо, що особливістю структури таксономічної ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ (М) є здатність позиції учителя переміщуватися в межах конструкту, а отже, займати різні позиції: ініціальну агенса / фінальну ролі, або навпаки. Це й зумовлює наявність її у чотирьох варіантах: афірмативному [М  $\exists$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)] / [М  $\forall$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)], заперечному [М  $-\exists$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)], зворотному афірмативному [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)  $\exists$  М (роль)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)  $\forall$  М (роль)], зворотному заперечному [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)  $-\exists$  М (роль)].

## 4.2 Компаративна ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ в англійській, італійській та українській мовах

Змістовне наповнення *Компаративної ЛСМ ПА* налічує 15 лексем (27 вживань), що наповнюють слоти [ХТОСЬ (референт)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (корелят)] у трьох мовах аналізу: (англ.) 5 лексем / 9 випадків вживання; (італ.) 1 лексема / 3 випадки вживання; (укр.) 9 лексем / 15 випадків вживання. Ілюстративним матеріалом компаративної ЛСМ у трьох мовах є 27 ПА (9 в англ. / 3 в італ. / 15 в укр.).

Узагальнюючи дані з усіх виокремлених варіантів, було побудовано комплексну генералізовану компаративну ЛСМ ПА, яка має такий вигляд:

$$\left\{ \begin{array}{l} [M \text{ (референт)} \approx \exists \text{ ХТОСЬ/ЩОСЬ (корелят)}] \\ [ХТОСЬ \text{ (референт)} \approx \forall M \text{ (корелят)}]. \end{array} \right.$$

У межах цієї моделі зіставляється головний суб'єкт ПА (М) з іншими об'єктами / суб'єктами використовуючи зв'язку 'є як' [ $\approx \exists / \approx \forall$ ] ((англ.) *to be as, like as* / (італ.) *essere come* / (укр.) *бути як*) (Сорочинська, 2020а, с.512).

На думку Т. В. Петрик, компаративний фрейм є проявом концептуальної метафори, оскільки він реалізується завдяки метафоричному перенесенню: зіставлення людини з іншими об'єктами / суб'єктами дійсності (Петрик, 2012, с. 39).

За результатами аналізу фактичного матеріалу компаративна ЛСМ ПА для англійської, італійської та української мов репрезентовано двома варіантами:

- 1) *афірмативним*: (англ. / укр.) [М (референт)  $\approx \exists$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (корелят)];
- 2) *зворотним*: (італ.) [ХТОСЬ (референт)  $\approx \forall$  М (корелят)].

Відповідно до виокремлених варіантів компаративної ЛСМ систематизуємо їх та представимо у вигляді таблиці 4.2.1 для трьох мов дослідження з метою ідентифікації спільного і відмінного.

Таблиця 4.2.1

**Варіанти компаративної ЛСМ ПА об'єктивації концепту  
УЧИТЕЛЬ (М) в англійській, італійській та українській мовах**

| <i>англ.</i>   | <i>італ.</i>                                       | <i>укр.</i>  |
|--|--|--|
| <i>афірмативний варіант</i>                                |  |  |
| [М (референт) $\approx\exists$<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(корелят)] | —  | [М (референт) $\approx\exists$<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(корелят)] |
| <i>зворотний варіант</i>                                   |  |  |
| —  | [ХТОСЬ (референт) $\approx\forall$<br>М (корелят)] | —  |
| <i>Усього: 1</i>   | <i>Усього: 1</i>                                   | <i>Усього: 1</i>   |

Як свідчать дані з таблиці у компаративній ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ (М):

– характерними для італійської мови є одна модель:

→ зворотний варіант компаративної ЛСМ [ХТОСЬ (референт)  $\approx\forall$  М (корелят)];

– відсутня італійській мові є одна модель:

→ афірмативний варіант компаративної ЛСМ [М (референт)  $\approx\exists$  ХТОСЬ/ЩОСЬ].

Зазначимо, що 15 виокремлених лексичних одиниць (на позначення суб'єктів / об'єктів) також підлягають розподілу відповідно до запропонованої класифікації *Рольової структури особистості Учителя* (як і одиниці наповнення слотів таксономічної ЛСМ), оскільки вони якісно та кількісно доповнюють відображення рольових проявів учителя у свідомості носіїв досліджуваних мов. Змістове наповнення моделі представлено такими одиницями: (англ.): *person, doctor, dog, nothing, entertainer*; (італ.): *i poveri*; (укр.): *людина, особа, батько, вища істота, мистець, артист, фактор виховання, арифметична сума, фенікс*.

Проілюструємо:

(англ.) *A professor must have a theory as a dog must have fleas* (H. Mencken) (URL: [https://www.brainyquote.com/quotes/h\\_1\\_mencken\\_162575](https://www.brainyquote.com/quotes/h_1_mencken_162575)). – [М (референт)  $\approx \exists$  ЩОСЬ (корелят)];

*A good teacher, like a good entertainer first must hold his audience's attention, then he can teach his lesson* (J. Clark) (URL: [https://www.brainyquote.com/quotes/john\\_henrik\\_clarke\\_212006](https://www.brainyquote.com/quotes/john_henrik_clarke_212006)). – [М (референт)  $\approx \exists$  ХТОСЬ (корелят)];

(італ.) *I poveri sono come maestri per noi* (Papa Francesco) (URL: <https://www.frasicelebri.it/frase/francesco-i-poveri-sono-come-maestri-per-noi-ci-in/>). – [ХТОСЬ (референт)  $\approx \forall$  М (корелят)];

(укр.) *У педагогіці і дидактиці дуже багато сказано про педагога як про найважливіший, мабуть, фактор виховання* (В. М. Сорока-Росинський) (URL: [http://grinchenkoju.blogspot.com/p/blog-page\\_30.html](http://grinchenkoju.blogspot.com/p/blog-page_30.html)). – [М (референт)  $\approx \exists$  ЩОСЬ (корелят)];

*Учитель є як Фенікс, що воскресає з попелу приблизно у цьому віці* (Л. І. Денисюк) (URL: [http://grinchenkoju.blogspot.com/p/blog-page\\_30.html](http://grinchenkoju.blogspot.com/p/blog-page_30.html)). – [М (референт)  $\approx \exists$  ЩОСЬ (корелят)].

Наведений італійський ПА відтворює зворотний варіант компаративної моделі [ХТОСЬ (референт)  $\approx \forall$  М (корелят)] (що не є характерним для англійських та українських ПА), де лексична одиниця *i poveri* (іменник чол. р. множини) вербалізує слот [ХТОСЬ (референт)], а лексема *i maestri* (іменник чол. р. множини) – слот [М (корелят)] (Сорочинська, 2020, с.83).

Афірмативний варіант компаративної ЛСМ [М (референт)  $\approx \exists$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (корелят)] реалізується у 24-х випадках (9 вживань в англійській мові і 15 вживань в українській мові), а зворотний – лише у 3 в італійській мові.

Вважаємо за доцільне систематизувати усі відібрані лексеми, що наповнюють слот [ХТОСЬ/ЩОСЬ (корелят)] (афірмативний варіант) та [ХТОСЬ (референт)] (зворотний варіант) як *об'єкти живої / неживої природи*, з якими зіставляється учитель (М – *teacher / maestro / учитель*) як фізична

особа (суб'єкт педагогічного процесу) у трьох мовах дослідження (слоти [М (референт)] та [М (корелят)]). Таким чином, виділено дві групи об'єктів / суб'єктів на позначення двох типів зіставлення:

– людина (учитель) як суб'єкт живої природи (реалізується у 19 випадках):

(англ.) *person, doctor, dog, entertainer*; (італ.) *i poveri*; (укр.) *людина, особа, мистець, артист, батько*;

– людина (учитель) як об'єкт неживої природи (реалізується у 8 випадках):

(англ.) *nothing*; (укр.) *вища істота, фактор виховання, арифметична сума, фенікс*.

Відповідно до розглянутої вище класифікації доходимо висновку, що найчастіше а ПА учитель зіставляється із живими суб'єктами (зазвичай на позначення інших професій: *doctor, entertainer, мистець, артист* і т.п.). Характерним для італійської мови є малочисельність наповнення слотів цієї ЛСМ та відсутність лексем на позначення неживих об'єктів природи.

Незважаючи на доволі рідке використання компаративної моделі, виокремлені одиниці, що заповнюють слоти [ХТОСЬ/ЩОСЬ (корелят)] / [ХТОСЬ (референт)], також підлягають рольовій класифікації (PCOУ), запропонованої нами. Отже, 15 виділених лексем розподіляємо за такими 7 групами PCOУ у трьох мовах:

- роль – персона (англ.: *person* / укр.: *людина, особа*);
- роль – родина (укр.: *батько*);
- роль – робітник-спеціаліст (англ.: *doctor, entertainer*);
- роль – біблійний персонаж (італ.: *i poveri* / укр.: *вища істота*);
- роль – творча людина (укр.: *мистець, артист*);
- роль – негативний образ/персонаж (англ.: *nothing*);
- роль – метафоричний образ (англ.: *dog* / укр.: *фактор виховання, арифметична сума, фенікс*).



Наповненням слотів [М (референт)] та [М (корелят)] є лексеми, що позначають учителя як головного суб'єкта зіставлення у компаративній ЛСМ та віднесені нами до групи РСОУ – *педагогічний діяч*, а саме: (англ.) *teacher, professor, educator, schoolmaster*; (італ.) *il maestro*; (укр.) *вчитель, педагог, вихователь*.

Кількісне наповнення слотів моделі має такий розподіл: 14 лексем / 24 випадки вживання припадає на слот [ХТОСЬ/ЩОСЬ (корелят)] афірмативного варіанту; 1 лексема / 3 випадки вживання – у слоті [ХТОСЬ (референт)] зворотного варіанту.

Таким чином, компаративна ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ (М) представлена 2 варіантами (афірмативним та зворотним), що відтворюють зв'язок – зіставлення учителя (агенса – фізичної особи) з об'єктами / суб'єктами живої та неживої природи. Виокремлені у результаті опрацювання фактичного матеріалу одиниці доповнюють запропоновану нами класифікацію *рольової структури особистості Учителя*.

#### **4.3 Посесивна ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ в англійській, італійській та українській мовах**

Змістовне наповнення *Посесивної ЛСМ ПА* налічує 41 лексему (60 випадків вживання), що заповнюють два слоти ([М (власність)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)]) у трьох мовах аналізу: (англ.) 16 лексем / 22 вживання; (італ.) 10 лексем / 19 вживань; (укр.) 15 лексем / 19 вживань. Для побудови ЛСМ опрацьовано 60 ПА (22 в англ. / 19 в італ. / 19 в укр.).

Узагальнюючи дані трьох виокремлених варіантів, будуюмо комплексну генералізовану посесивну ЛСМ ПА, яка має такий вигляд:

$$\left\{ \begin{array}{l} [М (власник) (-) \subseteq ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)] \\ [ХТОСЬ (власник) \subseteq М (власність)]. \end{array} \right.$$

У межах цієї моделі встановлюємо міжпросторовий умовний зв'язок між власником (слоти [М (власник)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (власник)]) та власністю

(слоти [ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)] / [М (власність)]), що реалізується зв'язкою 'мати / не мати' ((англ.) *to have – has* / (італ.) *avere – ha* / (укр.) *мати/володіти – має/володіє*) – у відповідних слотах [(-)⊆] ЛСМ.

За результатами аналізу фактичного матеріалу посесивна ЛСМ ПА для англійської, італійської та української мов репрезентована трьома варіантами:

- 1) *афірмативним*: (англ. / італ. / укр.) [М (власник) ⊆ ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)];
- 2) *заперечним*: (англ. / італ.) [М (власник) –⊆ ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)];
- 3) *зворотним*: (англ. / італ.) [ХТОСЬ (власник) ⊆ М (власність)].

В українській мові встановлено лише афірмативний варіант посесивної ЛСМ, для англійської та італійської мов – усі три варіанти. У вигляді таблиці 4.3.1. подано наявність / відсутність варіантів посесивної ЛСМ для кожної з трьох мов.

Таблиця 4.3.1

**Варіанти посесивної ЛСМ ПА об'єктивації концепту  
УЧИТЕЛЬ (М) в англійській, італійській та українській мовах**

| англ.   | італ.   | укр.   |
|---|---|--|
| <i>афірмативний варіант</i>                   |   |  |
| [М (власник) ⊆<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(власність)]  | [М (власник) ⊆<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(власність)]  | [М (власник) ⊆<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(власність)] |
| <i>заперечний варіант</i>                     |   |  |
| [М (власник) –⊆<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(власність)] | [М (власник) –⊆<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(власність)] | —  |
| <i>зворотний варіант</i>                      |   |  |
| [ХТОСЬ (власник) ⊆ М<br>(власність)]          | [ХТОСЬ (власник) ⊆ М<br>(власність)]          | —  |
| <i>Усього: 3</i>                              | <i>Усього: 3</i>                              | <i>Усього: 1</i>                             |

Як свідчать дані таблиці у посесивній ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ (М) спільною (характерною) для англійської, італійської та української мови встановлено одну модель:

→ афірмативний варіант посесивної ЛСМ [М (власник)  $\subseteq$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)];

– відсутні в українській мові є дві моделі:

→ заперечний варіант посесивної ЛСМ [М (власник)  $\not\subseteq$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)];

→ зворотний варіант посесивної ЛСМ [ХТОСЬ (власник)  $\subseteq$  М (власність)].

Зауважимо, що реалізуються відносини 'умовної' власності через об'єкти та суб'єкти 'умовної' власності. Під *об'єктами* розуміємо все те, що можна привласнити / відчужити (матеріальні та нематеріальні предмети), а під *суб'єктами* – індивідів / фізичних осіб, що вступають між собою у відносини в процесі привласнення відповідних об'єктів власності (Ажнюк, 2008, URL: [https://pidru4niki.com/18060203/politekonomiya/vlasnist\\_sistemi\\_ekonomichnih\\_vidnosin](https://pidru4niki.com/18060203/politekonomiya/vlasnist_sistemi_ekonomichnih_vidnosin)). Власність визначаємо як матеріальне / інтелектуальне майно, яким володіє власник (Ажнюк, 2008, URL: [https://pidru4niki.com/18060203/politekonomiya/vlasnist\\_sistemi\\_ekonomichnih\\_vidnosin](https://pidru4niki.com/18060203/politekonomiya/vlasnist_sistemi_ekonomichnih_vidnosin)).

Отже, в афірмативному / заперечному варіантах посесивної ЛСМ ПА суб'єктом власності ('умовної'), тобто 'умовним' власником номінуємо фізичну особу – *учителя* (слот [М (власник)]), що може бути представлений колом синонімічних одиниць у ПА (наповнення групи РСОУ – *педагогічний діяч*) (Сорочинська, 2020а, с. 516). У зворотному варіанті посесивної ЛСМ 'умовний' власник вербалізується низкою особових займенників (слот [ХТОСЬ (власник)]), що у межах зазначеної моделі також вступають у відносини власності.

Фактичний матеріал продемонстрував наявність таких лексичних одиниць (41 неповторювана), що наповнюють різні варіанти посесивної ЛСМ:

(АНГЛ.): *right, task, influence, pupil, pupils, subject, theory, thousands of people, lessons, listener, pockets, classroom supplies, opinion, values, atmosphere of awe, intelligence*;

(ІТАЛ.): *i discepoli, i maestri, i ragazzi, l'alunno, le idee, il dovere, il diritto, la disposizione, il compito, la voglia*;

(УКР.): *живий матеріал, жива душа, доля життя народу, книга, матеріал, праця, посада, педагогічна ідея, сили, досвід, талант, любов, правда, слово, час*.

Проілюструємо:

(АНГЛ.) *A schoolmaster should have an atmosphere of awe* (W. Bagehot) (URL: <https://www.brainyquote.com/topics/schoolmaster-quotes>). – [М (власник) ⊆ ЩОСЬ (власність)];

(ІТАЛ.) *Il miglior maestro non ha discepoli, insegna soltanto ipotesi* (G. Bufalino) (URL: <https://le-citazioni.it/frasi/336980-gesualdo-bufalino-il-miglior-maestro-non-ha-discepoli-insegna-solta/>). – [М (власник) – ⊆ ХТОСЬ (власність)];

(УКР.) *Учителю потрібно володіти талантом людинолюбства і безмежною любов'ю до своєї праці, й перш за все до дітей* (В. О. Сухомлинський) (URL: [https://pidruchniki.com/15341220/pedagogika/vislovlyuvannya\\_vidatnih\\_diyachiv\\_osvitni\\_kulturi\\_pro\\_vchitelya](https://pidruchniki.com/15341220/pedagogika/vislovlyuvannya_vidatnih_diyachiv_osvitni_kulturi_pro_vchitelya)). – [М (власник) ⊆ ЩОСЬ (власність)].

Виокремлення лексичних одиниць, що заповнюють слоти ([М (власність)] та [ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)]) відбувалось з урахуванням таких ознак:

1) у ПА наявна пряма прив'язка об'єкта до суб'єкта, тобто вжито дієслова власності: (англ.) *to have* / (італ.) *avere* / (укр.) *мати, володіти*;

2) у синтаксичній будові афоризму вжито присвійний займенник (англ.: *his, your* / італ.: *suo, loro* / укр.: *свій, його* та ін.), що уточнює приналежність живого / неживого об'єкта до 'умовної' власності учителя;

3) вживання автором ПА присвійної форми або ж родового відмінка іменників (*possessive 's / genetive case*), що демонструє належність певного об'єкта до особи / передає процес володіння (граматична особливість утворення присвійної форми як специфічна ознака власне англійських ПА) (Сорочинська, 2020а, с. 516).

Для систематизації одиниць власності (наповнення слотів [М (власність)] та [ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)]) у межах фактичного матеріалу дослідження запропоновано власну класифікацію об'єктів / суб'єктів власності. Відповідно до цієї класифікації розподіляємо 41 лексему за встановленими ознаками на три групи:

– *живі об'єкти власності* (об'єднує множину “усіх живих об'єктів Землі”) (ЕСУ, URL: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=18094](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=18094));

– *об'єкти матеріальної власності* (відображає множину матеріальних об'єктів, що створені людиною (штучно), або ж природою) (Палеха, 2009, URL: <https://textbook.com.ua/dokumentoznavstvo/1473445811/s-12>);

– *об'єкти інтелектуальної власності* (об'єднує множину нематеріальних об'єктів, що є результатом особистої творчої та інтелектуальної діяльності людини).

Також виділяємо шість підгруп у складі трьох груп. Відтак, розглянемо лексичне наповнення груп та підгруп запропонованої класифікації для кожної з трьох мов вивчення:

1) група – живі об'єкти власності:

(англ.): *pupil, pupils, teacher, listener*;

(італ.): *i discepoli, i maestri, i ragazzi, l'alunno*;

(укр.): відсутні одиниці для наповнення, але визначено 1 підгрупу:

• підгрупа – метафоричні об'єкти:

(укр.): *живий матеріал, жива душа, доля життя народу*;

2) група – об'єкти матеріальні власності:

(англ.): *pockets, classroom supplies*;

(італ.): відсутні одиниці для наповнення;

(укр.): *книга, матеріал*;

3) група – об'єкти інтелектуальної власності:

(анг.): *task, subject, theory, lessons, opinion*;

(італ.): *le idee*;

(укр.): *педагогічна ідея*;

виділяємо у межах цієї групи 5 підгруп, за наявності в аналізованих мовах:

• підгрупа – суспільні навиви:

(англ.): *right, values*;

(італ.): *il dovere, il diritto*;

• підгрупа – особистісні навиви:

(англ.): *influence, intelligence*;

(італ.): *la disposizione, il compito*;

(укр.): *сили, досвід, талант*;

• підгрупа – фах:

(укр.): *праця, посада*;

• підгрупа – почуття:

(італ.) *la voglia*;

(укр.): *любов*;

• підгрупа – нематеріальні об'єкти апперцепції реальності:

(англ.) *atmosphere of awe*;

(укр.): *правда, слово, час*.

Відповідно до розглянутої вище класифікації відзначаємо, що характерним для італійських ПА є відсутність одиниць у групі *об'єкти матеріальної власності*, а для українських ПА – у групі *живі об'єкти власності*.

Кількісний розподіл за трьома групами у відсотках (%) для слотів [ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)] та [М (власність)] посесивної ЛСМ ПА представлено на діаграмах для кожної мови дослідження:

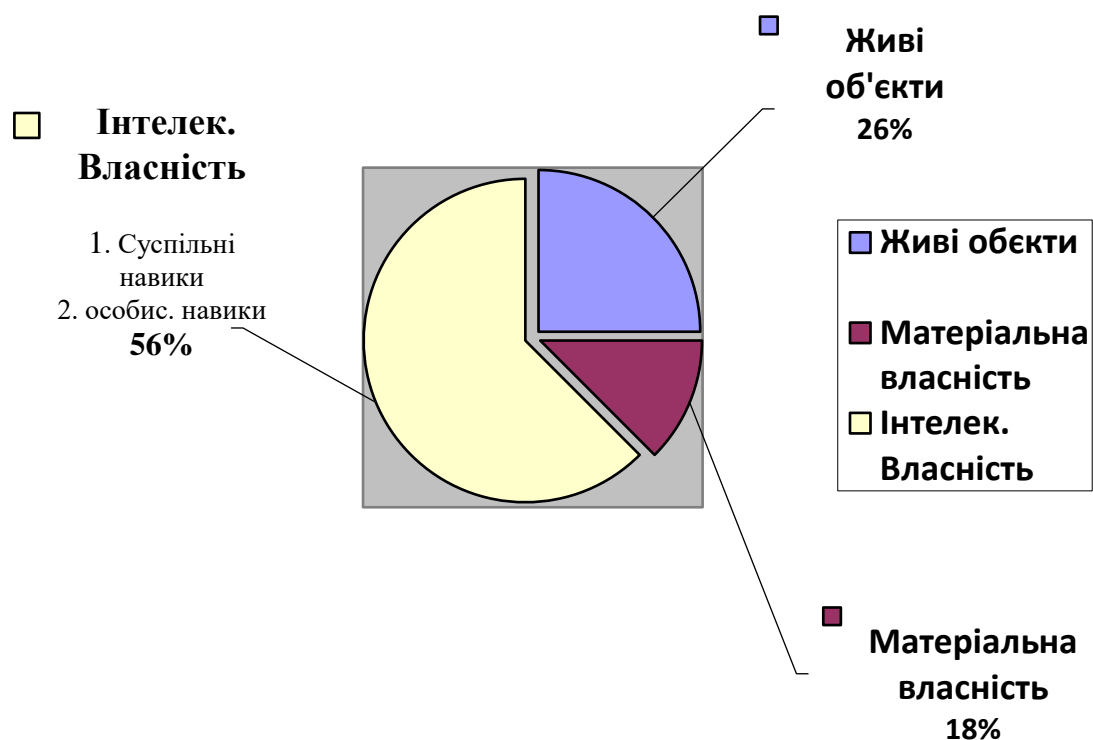


Рис. 4.3.1 Кількісний розподіл живих об'єктів власності, об'єктів матеріальної та інтелектуальної власності в англ. ПА, %

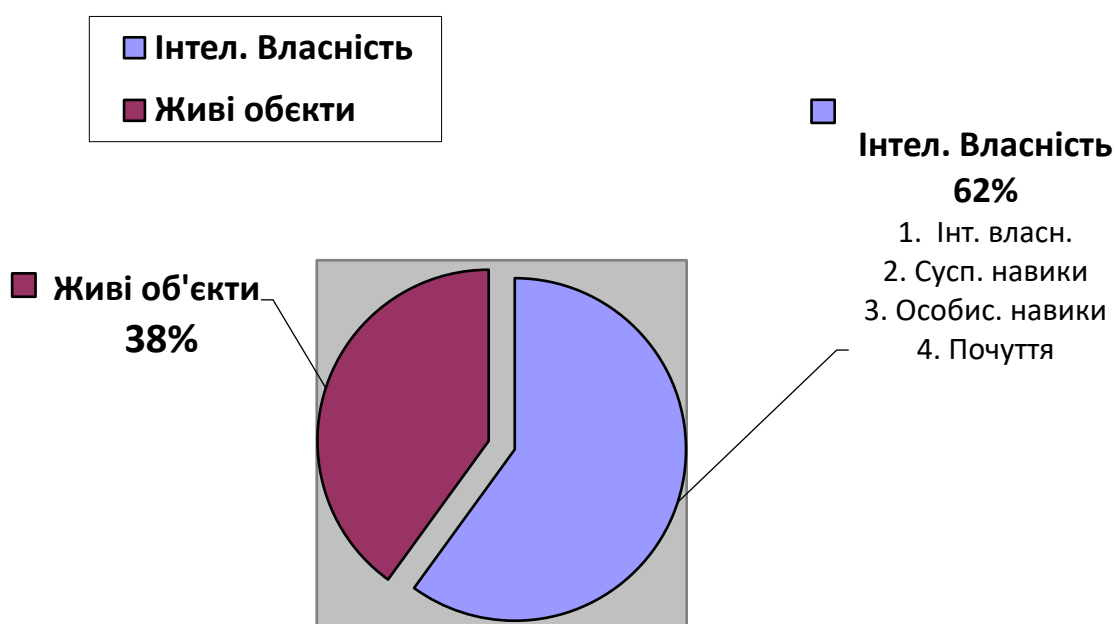


Рис. 4.3.2 Кількісний розподіл живих об'єктів власності, об'єктів матеріальної та інтелектуальної власності в італ. ПА, %

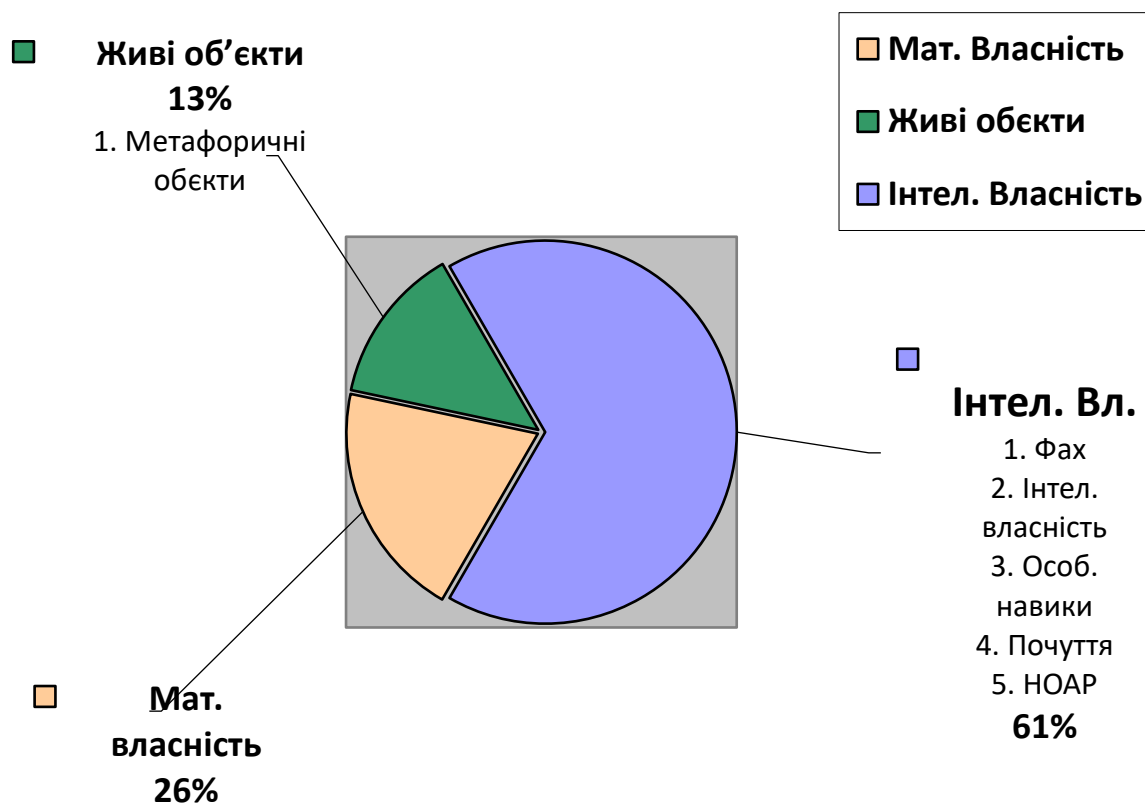


Рис. 4.3.3 Кількісний розподіл живих об'єктів власності, об'єктів матеріальної та інтелектуальної власності в укр. ПА, %

Таким чином, відповідно до кількісного розподілу груп спільним для трьох мов дослідження (спільною характеристикою посесивної ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ (М)) є перевага групи об'єктів саме *інтелектуальної власності*. Ця група репрезентує найвищі показники вживання лексем (їх складових) у трьох мовах (56% (англ.) / 62% (італ.) / 61% (укр.)) та вміщує об'єкти якими 'умовно' володіє (афірмативний варіант [М (власник)  $\subseteq$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)], або ж не володіє (заперечний варіант [М (власник)  $\not\subseteq$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)]) учитель (М) / інший суб'єкт (зворотний варіант [ХТОСЬ (власник)  $\subseteq$  М (власність)]). Група *об'єктів інтелектуальної власності* (26 лексем: 10 англ. / 6 італ. / 10 укр.) включає й низку підгруп (*суспільні навички; особистісні навички; фах; почуття; нематеріальні об'єкти апперцепції реальності*), що уточнюють



(систематизують) належність тих чи інших одиниць до різних сфер людської свідомості / інтелекту / емоцій.

Група *живих об'єктів власності* представлена найвищим кількісним показником в англійській мові (38%), а найнижчим – в українській (13%). Група *об'єктів матеріальної власності* є найбільш репрезентована в українській мові (26%). Специфічним для італійської мови є відсутність лексем – наповнення групи *об'єктів матеріальної власності*.

Окремо розглянемо зворотний варіант посесивної ЛСМ [ХТОСЬ (власник)  $\subseteq$  М (власність)] в англійській та італійській мовах, що репрезентує зміну позиції власника та власності в афоризмі. Схема зворотного варіанта дає можливість ідентифікувати учителя не як головного суб'єкта (агенса – власника), а як одного із живих об'єктів 'умовної' власності.

Проілюструємо:

(англ.) *If you have a teacher, you never stop being a student* (E. Rohm) (URL: [https://www.brainyquote.com/quotes/elisabeth\\_rohm\\_327622](https://www.brainyquote.com/quotes/elisabeth_rohm_327622)). – [ХТОСЬ (власник)  $\subseteq$  М (власність)];

(італ.) *Io ho avuto grandi maestri e l'opportunità di compensare come l'esperienza diretta sul campo* (M. Marzotto) (URL: <https://www.frasicelebri.it/frasi-di/matteo-marzotto/>). – [ХТОСЬ (власник)  $\subseteq$  М (власність)].

Таким чином, суб'єкти власності у наведених вище ПА представлено не лексемами (*teacher, maestro* тощо) на позначення педагогічного діяча (вербалізатори імені концепту УЧИТЕЛЬ та синонімічні їм одиниці), а особовими займенниками, які наповнюють слот [ХТОСЬ (власник)] у структурі зворотного варіанта посесивної ЛСМ. Сюди відносимо такі б займенників: (англ.): *I / you / we*; (італ.): *io / tu / noi*. Наведені одиниці встановлюють зв'язок між 'умовним' власником (виражений у формі особового займенника) та живим об'єктом 'умовної' власності (*teacher/maestro*) за допомогою дієслова-зв'язки 'мати' – слот [ $\subseteq$ ] – ((англ.) *to have* / (італ.) *avere*) у відповідній часовій формі.

Зазначимо, що зворотний варіант посесивної ЛСМ (якщо слот [ХТОСЬ (власник)] виражений особовим займенником однини: (англ.) – *I* / (італ.) – *io*)), на нашу думку, відображає більшою мірою авторське суб'єктивне судження, оскільки ґрунтується на індивідуальному досвіді автора.

Слот [М (власність)] у зворотному варіанті посесивної ЛСМ заповнюється лише двома повторюваними лексичними одиницями (*teacher, maestro*), що за класифікацією РСОУ відносимо до групи – *педагогічний діяч*.

Отже, можемо стверджувати, що учитель як головний суб'єкт (фізична особа), який аналізується в межах афірмативного / заперечного варіантів посесивної ЛСМ ПА [М (власник)  $\subseteq$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)] / [М (власник)  $\not\subseteq$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)], може 'умовно' (не) володіти об'єктами / суб'єктами живої та неживої природи. Але, насамперед, що є характерним для трьох мов дослідження, він виступає власником нематеріальних об'єктів, до яких відносимо визначену нами групу *об'єктів інтелектуальної власності*. До цієї групи включено 26 лексем (40 випадків вживання), що позначають приватну духовно-інтелектуальну власність, інформаційні ресурси / продукти.

Виокремлені для трьох мов 39 лексем (51 повторювана одиниця) у межах афірмативного та заперечного варіантів посесивної ЛСМ ПА узагальнює багатогранне бачення тих предметів, якими послуговується учитель у своїй повсякденній та професійній діяльності як власник, а також як їх творець. Специфічним для англійських та італійських ПА є використання зворотного варіанта посесивної ЛСМ [ХТОСЬ (власник)  $\subseteq$  М (власність)] з відповідним наповненням слотів, що позначають власника та власності у межах запропонованої моделі.

Кількісними показниками наповнення слотів посесивної ЛСМ ПА є такі: 39 лексем (51 випадок вживання) – слот [ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)] афірмативного / заперечного варіантів; 2 лексеми (9 випадків вживання) – слот [М (власність)] зворотного варіанту; слот [М (власник)] афірмативного / заперечного варіантів репрезентований 7 лексемами (51 вживання): (англ.)

*teacher, professor, schoolmaster*; (італ.) *il maestro, l'isegnante*; (укр.) *вчитель, вихователь* (одиниці РСОУ групи *роль* – *педагогічний діяч*); слот [ХТОСЬ (власник)] зворотного варіанту – 6 лексем (англійських / італійських особових займенників – 9 випадків вживання).

#### 4.4 Предметна ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ в англійській, італійській та українській мовах

Змістовне та кількісне наповнення *Предметної ЛСМ ПА* є досить розгалуженим – 62 лексеми (95 вживань), що заповнюють слоти [ТАКИЙ (якість)] / [ТАМ (місце)] у трьох мовах дослідження: (англ.) 21 лексема / 30 вживань; (італ.) 18 лексем / 28 вживань; (укр.) 23 лексеми / 37 вживань. Ілюстративним матеріалом предметної ЛСМ у трьох мовах є 72 ПА (24 в англ. / 20 в італ. / 28 в укр.).

Узагальнюючи дані виокремлених варіантів, побудовано комплексну генералізовану предметну модель ПА, яка має такий вигляд:

$$\left\{ \begin{array}{l} [M \exists / \forall \text{ ТАКИЙ (якість)}] \\ [M \exists_x / \neg \exists_x \text{ ТАМ (місце)}]. \end{array} \right.$$

Учитель як головний суб'єкт педагогічного процесу, на думку О. М. Грущак, характеризується такими ознаками: *кількісні, якісні, буттєво-локативні, буттєво-темпоральні* (Грущак, 2018, с. 38-39). Побудова предметної ЛСМ для ПА у мовах дослідження виявила лише *якісні та буттєво-локативні* ознаки. Отже, нами представлено цю модель у двох схемах – *кваліфікативна* (за кваліфікативними ознаками) та *локативна* (за буттєво-локативними ознаками).

За результатами аналізу фактичного матеріалу предметна ЛСМ ПА для англійської, італійської та української мов репрезентована двома варіантами:

1) *афірмативним*: (англ. / італ. / укр.) [M  $\exists$  ТАКИЙ (якість)] / [M  $\forall$  ТАКИЙ (якість)] – кваліфікативна схема; (англ. / італ. / укр.) [M  $\exists_x$  ТАМ (місце)] – локативна схема;

2) *заперечним*: (італ.) [М – $\exists_x$  ТАМ (місце)] – локативна схема.

Відповідно до зазначених вище варіантів / схем предметної ЛСМ систематизуємо їх та представимо у вигляді таблиці 4.4.1 для трьох мов дослідження з метою ідентифікації спільного та відмінного.

Таблиця 4.4.1

**Варіанти предметної ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ (М) в англійській, італійській та українській мовах**

| англ.   | італ.                         | укр.                         |
|---|-------------------------------|------------------------------|
| <i>афірмативний варіант кваліфікативної схеми</i> |                               |                              |
| [М $\exists$ ТАКИЙ (якість)]                      | [М $\exists$ ТАКИЙ (якість)]  | [М $\exists$ ТАКИЙ (якість)] |
| [М $\forall$ ТАКИЙ (якість)]                      | [М $\forall$ ТАКИЙ (якість)]  | [М $\forall$ ТАКИЙ (якість)] |
| <i>афірмативний варіант локативної схеми</i>      |                               |                              |
| [М $\exists_x$ ТАМ (місце)]                       | [М $\exists_x$ ТАМ (місце)]   | [М $\exists_x$ ТАМ (місце)]  |
| <i>заперечний варіант локативної схеми</i>        |                               |                              |
| —   | [М – $\exists_x$ ТАМ (місце)] | —                            |
| <i>Усього: 3</i>                                  | <i>Усього: 4</i>              | <i>Усього: 3</i>             |

Як свідчать дані таблиці у предметній ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ (М) спільними для англійської, італійської та української мов є три моделі:

→ афірмативний варіант кваліфікативної схеми предметної ЛСМ [М  $\exists$  ТАКИЙ (якість)] / [М  $\forall$  ТАКИЙ (якість)];

→ афірмативний варіант локативної схеми [М  $\exists_x$  ТАМ (місце)].

Зіставлення наявності варіантів предметної ЛСМ у трьох мовах виявило специфічність окремих з них для конкретних мов:

– *характерною для італійської мови є одна модель:*

→ заперечний варіант локативної схеми предметної ЛСМ [М – $\exists_x$  ТАМ (місце)].

Наповнення слотів ([ТАКИЙ (якість)] / [ТАМ (місце)]) лексичними одиницями є нерівномірним, оскільки кількісно переважають якісні ознаки суб'єкта на відміну від локативних.

Кількісне наповнення слотів [ТАКИЙ (якість)] та [ТАМ (місце)] повторюваними лексемами у межах посесивної ЛСМ ПА представимо у таблиці 4.4.2.

Таблиця 4.4.2

**Кількісне наповнення слотів [ТАКИЙ (якість)] / [ТАМ (місце)]  
посесивної ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ (М)**

| Кількісне наповнення                          | англ.     | італ.     | укр.      | Сумарна кількість одиниць для кожного слота |
|---|-----------|-----------|-----------|---|
| <i>Слот</i><br>[ТАКИЙ (якість)]               | 26        | 24        | 31        | 81  |
| <i>Слот</i><br>[ТАМ (місце)]                  | 4         | 4         | 6         | 14  |
| <i>Сумарна кількість повторюваних одиниць</i> | <b>30</b> | <b>28</b> | <b>37</b> | <b>95</b>                                   |

З даних таблиці слідує, що у межах предметної ЛСМ частіше спрацьовує кваліфікативна схема ніж буттєво-локативна, оскільки слот [ТАКИЙ (якість)] репрезентовано 81 повторюваною лексичною одиницею, а слот [ТАМ (місце)] – лише 14.

Далі розглянемо детальніше наповнення цих двох слотів предметної ЛСМ ПА: [ТАКИЙ (якість)] та [ТАМ (місце)].

Слот [ТАКИЙ (якість)] кваліфікативної схеми предметної ЛСМ в англійських / італійських / українських ПА репрезентований варіативністю лексичного наповнення (54 лексеми: (англ.) 19 / (італ.) 14 / (укр.) 21) – прикметниками, що позначають властивість / якість / ознаку досліджуваного суб'єкта, й таким чином транслюють авторську суб'єктивну та емоційно

забарвлену оцінку постаті учителя. На фактичному матеріалі виділено такі неповторювані лексеми у кожній мові:

(англ.) *mediocre, good (the best), superior, great, prime, true, school, average, brutal, modern, competent, important, high school, efficient, university, smart, appointed, stupid, determined;*

(італ.) *buono, vero, grande, bravo, occupato, disponibile, costoso, unico, spirituale, rigido, universitario, migliore, grullo, consapevole;*

(укр.) *шкільний, справжній, чесний, хороший, гарний, досвідчений, діяльний, працьовитий, умілий, живий, вихований, досконалий, молодий, відмінний, сильний, незвичайний, улюблений, колишній, посередній, поганий.*

З огляду на здатність англійської мови утворювати різні частини мови із застосування конверсії, то перелік наведених вище англійських лексем включає й прикметники, що за формою збігаються з іменниками, як-от: *school, (high) school, university.*

Проілюструємо:

(англ.) *A good teacher is a determined person* (G. Hight) (URL: [https://www.brainyquote.com/quotes/gilbert\\_hight\\_380018](https://www.brainyquote.com/quotes/gilbert_hight_380018)). – [М ∃ ТАКИЙ (якість)];

(італ.) *Uno studente universitario non può che concludere che i suoi professori sono grulli* (C. Rovelli) (URL: <https://le-citazioni.it/frasi/2044695-carlo-rovelli-uno-studente-universitario-che-assista-alle-lezion/>). – [М ∨ ТАКИЙ (якість)];

(укр.) *Той педагог є досвідчений, який уміє аналізувати свою працю* (В. О. Сухомлинський) (URL: <https://vseosvita.ua/library/profesijne-zrostanna-vcitela-57095.html>). – [М ∃ ТАКИЙ (якість)].

Наведені вище прикметники у ПА заповнюють слот [ТАКИЙ (якість)] предметної ЛСМ, хоча деякі з них одночасно можуть характеризувати й слот [М], наприклад: (англ.) “*a good teacher*”. Такі прикметники уточнюють і, на наш розсуд, якісно розширюють характеристику вчителя (агенса АО) за

варіативністю ознак: *внутрішніх властивостей / віку / розміру / якості / приналежності / часу / зовнішніх прикмет.*

Наприклад:

(англ.) *A true teacher should penetrate to whatever is vital in his pupil, and develop that by the light and heat of his own intelligence* (E. Whipple) (URL: [http://www.giga-usa.com/quotes/authors/edwin\\_percy\\_whipple\\_a001.htm](http://www.giga-usa.com/quotes/authors/edwin_percy_whipple_a001.htm));

(італ.) *Buon Maestro è chi avrà generato un discepolo capace di superarlo* (G. A. Barraco) (URL: <https://www.frasicelebri.it/argomento/maestri/>);

(укр.) *Справжній учитель завжди боїться своїх перших уроків* (М. Стельмах) (URL: [http://grinchenkoju.blogspot.com/p/blog-page\\_30.html](http://grinchenkoju.blogspot.com/p/blog-page_30.html)).

Відібрані одиниці (слот [ТАКИЙ (якість)]) у межах цієї розвідки систематизовано відповідно до класифікації прикметників за ознаками та психолого-педагогічними характеристиками (тобто рисами особистості учителя).

Прикметники прийнято класифікувати за їхньою здатністю виражати ознаки запаху / якості / віку та ін. (Пономарів, 1997). За цим критерієм у нашій вибірці (наповнення слоту [ТАКИЙ (якість)]) виявлено у трьох мовах такі прикметники:

- вік: (укр.): *молодий*;
- розмір: (англ.) *average, mediocre, superior* / (італ.) *grande* / (укр.) *посередній*;
- якість: (англ.) *important, efficient* / (італ.) *occupato, disponibile, costoso*;
- час: (англ.) *modern* / (італ.) *presente* / (укр.) *колишній*;
- внутрішні властивості: (англ.) *good, great, prime, true, brutal, competent, stupid, smart, determined, appointed* / (італ.) *buono, vero, bravo, spirituale, unico, rigido, grullo, consapevole, migliore* / (укр.) *справжній, чесний, хороший, досвідчений, діяльний, працьовитий, досконалий, умілий, живий, вихований, відмінний, незвичайний, улюблений, поганий*;
- зовнішні властивості: (укр.) *гарний, сильний*;

– відношення до місця: (англ.) *school, high school, university* / (італ.) *universitario* / (укр.) *шкільний*.

Проміжним висновком є те, що за кількісним показником у ПА (мовами дослідження) найчастіше представлено внутрішні властивості учителя – 31 лексема (58 повторювань).

У педагогіці та психології є розмаїття класифікацій, які систематизують риси характеру особистості. Зокрема, Б. М. Теплов виділяє чотири групи-симптомокомплексів (усталених рис) (Максименко, 2004), що уточнюють та конкретизують роль і діяльність учителя у педагогічному процесі / його ставлення та відношення до себе / підопічних. С. О. Сисоєва вважає логічним розподілити риси особистості педагога на негативні, позитивні, нейтральні (Сисоєва, 2007). Відтак, у нашому дослідженні за правомірне визнано розглянути виокремлені лексичні одиниці за обома наведеними класифікаціями і схарактеризувати їх як за симптомокомплексами (що включають такі групи: *ставлення до інших людей / ставлення до себе / ставлення до праці / ставлення до речей*), так і за рисами особистості педагога (*негативні / позитивні / нейтральні*) (Сорочинська, 2020а, с. 514).

Таким чином, виявилось можливим у рамках наповнення слоту [ТАКИЙ (якість)] кваліфікативної схеми предметної ЛСМ ПА визначити провідні риси учителя (за групами симптомокомплексів), а саме:

– *ставлення до інших людей*: (англ.) *true, brutal, important* / (італ.) *disponibile, rigido* / (укр.) *чесний, справжній, хороший, гарний, поганий*;

– *ставлення до себе*: (англ.) *stupid, smart, average, mediocre, determined* / (італ.) *spirituale* / (укр.) *сильний, молодий, живий, досконалий*;

– *ставлення до праці*: (англ.) *good (the best), superior, great, prime, competent, efficient, modern* / (італ.) *occupato, consapevole, migliore, cosotoso* / (укр.) *досвідчений, працьовитий, умілий, вихований*;

– *ставлення до речей*: не відібрано відповідних одиниць у жодній з трьох мов.



Недоліком такої класифікації, на нашу думку, є те, що багато прикметників можна одночасно відносити до декількох груп, а частина з них не відповідає жодній групі-симптомокомплексів, що ускладнює розкриття цілісного бачення постаті учителя.

За рисами особистості педагога розподіляємо усі лексеми на три групи:

– позитивні риси особистості:

(англ.) *good (the best), superior, great, prime, true, modern, competent, important, smart, efficient, determined*; (італ.) *buono, vero, grande, bravo, disponibile, unico, migliore, consapevole*; (укр.) *справжній, чесний, хороший, гарний, досвідчений, діяльний, працьовитий, умілий, досконалий, живий, вихований, відмінний, сильний, незвичайний, улюблений*;

– нейтральні риси особистості:

(англ.) *average, appointed*; (італ.) *spirituale, occupato, cosotoso*; (укр.) *молодий, посередній*;

– негативні риси особистості:

(англ.) *mediocre, brutal, stupid*; (італ.) *rigido, grullo*; (укр.) *поганий, колишній*.

Зауважимо, що відповідно до розглянутої класифікації у трьох мовах за чисельністю переважають прикметники на позначення позитивних характеристик учителя (загалом 63 вживання у трьох мовах). На нашу думку, така класифікація репрезентує достатньо зрозумілий критерій розмежування одиниць, проте спрощений, оскільки не відображає цілу низку прикметників на позначення відношення до місця (навчального закладу), а саме: (англ.) *school, high school, university* / (італ.) *universitario* / (укр.) *шкільний*.

Отже, доцільним убачаємо запропонувати авторську класифікацію характеристик учителя (особистісних/професійних) (Сорочинська, 2020а, с. 514-515) з розподілом виокремлених лексем лише на дві базові групи:

– *учень-особистість учителя* (відносимо прикметники, що репрезентують учнівське бачення / сприйняття учителя, а також такі якими можна охарактеризувати постать педагога через призму його оточення);

– *професія-навчальний заклад* (розподіляємо прикметники, що мають відношення до професійної діяльності вчителя / характеризують її та позначають належність учителя до навчального закладу різного рівня).

Розглянемо обидві виділені групи на матеріалі ПА за лексичними одиницями, що наповнюють слот [ТАКИЙ (якість)] кваліфікативної схеми предметної ЛСМ ПА в англійській, італійській, українській мовах:

– група *учень-особистість учителя*:

(англ.) *good (the best), great, prime, true, smart, brutal, important, stupid, determined*; (італ.) *buono, vero, spirituale, rigido, grullo, consapevole*; (укр.) *улюблений, незвичайний, великий, живий, молодий, справжній, чесний, хороший, гарний, сильний, досконалий*;

– група *професія-навчальний заклад*:

(англ.) *mediocre, superior, great, prime, school, average, modern, competent, important, high school, efficient, university, appointed*; (італ.) *grande, bravo, occupato, disponibile, cosotoso, unico, universitario, migliore*; (укр.) *досвідчений, вихований, працьовитий, умілий, діяльний, пугаючий, відмінний, посередній, поганий, колишній, шкільний*.

Зазначимо, що поза контекстом авторського висловлювання усі виокремлені прикметники можна суб'єктивно відносити як до першої, так і до другої групи.

Проілюструємо ці дві групи з вжитими у ПА лексемами (наповнення груп):

- група *учень-особистість учителя*:

(англ.) *A teacher is never too smart to learn from his pupils* (B. Bowerman)  
(URL: <http://www.uniqueteachingresources.com/Quotes-About-Teachers.html>);

(італ.) *Uno studente universitario che assiatà alle lezioni di relatività generale non può che concludere che i suoi professori sono grulli* (C. Rovelli)  
(URL: <https://www.frasicelebri.it/s-libro/la-realta-non-e-come-ci-appare/>);

(укр.) *Якщо вчитель поєднує в собі любов до справи і до учня, він – досконалий учитель* (Л. Толстой) (URL: [http://bykivtsi-nvk.edukit.te.ua/vislovi\\_vidatnih\\_lyudej\\_pro\\_vchiteliv/](http://bykivtsi-nvk.edukit.te.ua/vislovi_vidatnih_lyudej_pro_vchiteliv/));

- група професія-навчальний заклад:

(АНГЛ.) *School teachers are probably the most ignorant and stupid class of men in the whole group of mental workers* (H. L. Mencken) (URL: <https://faculty.chass.ncsu.edu/slatta/hi216/aphorisms.htm>);

(ІТАЛ.) *I buoni insegnanti sono costosi, ma i cattivi maestri costano di più* (B. Talbert) (URL: <https://aforisticamente.com/frasi-citazioni-e-aforismi-sugli-insegnanti-e-insegnamento/#:~:text=Colui%20che%20%20C3%A8%20maestro%20di%20scuola%20pu%20C3%B2%20cambiare%20la%20faccia%20del%20mondo.&text=I%20buoni%20insegnanti%20sono%20costosi,che%20si%20rende%20progressivamente%20superfluo>);

(укр.) *Вихователь сам повинен бути вихований* (К. Маркс) (URL: <https://ladyfootfetish.ru/uk/citaty-o-pervom-uchitele-aforizmy-o-pedagogah/>).

За результатами аналізу фактичного матеріалу найчастіше слот [ТАКИЙ (якість)] кваліфікативної схеми предметної ЛСМ [М Э ТАКИЙ (якість)] / [М Ч ТАКИЙ (якість)] заповнюється такими лексичними одиницями: (англ.) *great* (5), *good* (5); (італ.) *grande* (5), *buono* (4); (укр.) *справжній* (5). Перелічені лексеми позначають позитивні характеристики учителя в ПА. При перекладі найчастотніші одиниці є тотожними у таких мовах дослідження: (англ. / італ.) *good / buono; great / grande* (DG, 2009, p. 161; p. 163).

До негативних відносимо лише шість лексем з усієї множини прикметників слоту [ТАКИЙ (якість)] у трьох мовах, а саме: *mediocre, brutal, stupid* (англ.) / *rigido, grullo* (італ.) / *поганий* (укр.), які при перекладі не завжди зберігають свою еквівалентність.

Отже, можемо підсумувати, що ідентифікація учителя у свідомості представників досліджуваних культур насамперед відбувається у позитивній

площині, коли учитель сприймається як людина, що наділена позитивними особистісними рисами і схвальними професійними якостями.

**Слот [ТАМ (місце)]** афірмативної локативної схеми [М  $\exists_x$  ТАМ (місце)] (в англ. / італ. / укр. ПА) та заперечної локативної схеми [М  $-\exists_x$  ТАМ (місце)] (в англійських / італійських ПА) репрезентує буттєво-локативні характеристики на позначення певного місця й заповнюється – 8 лексем (14 вживань: (англ.) 4 / (італ.) 4 / (укр.) 6). До яких відносимо такі: (англ.) *college, school*; (італ.) *la foresta, la capanna, la caverna, dentro di noi*; (укр.) *школа, клас*.

Проілюструємо:

(англ.) *A teacher is never too smart to learn from pupils at school* (B. Bowerman) (URL: [https://www.brainyquote.com/quotes/bill\\_bowerman\\_358240](https://www.brainyquote.com/quotes/bill_bowerman_358240)). – [М  $\exists_x$  ТАМ (місце)];

(італ.) *L'unico vero maestro non è in nessuna foresta, in nessuna capanna, in nessuna caverna di ghiaccio dell'Himalaya* (T. Terzani) (URL: <https://www.paginainizio.com/frasi/argomenti.php?ord=az>). – [М  $-\exists_x$  ТАМ (місце)];

(укр.) *Сам учитель є найважливішим явищем у школі* (А. Дистерверг) (URL: <https://pustunchik.ua/ua/online-school/literature/tsytaty-pro-navchannia-ta-shkolu>). – [М  $\exists_x$  ТАМ (місце)].

Визначені два локативи (*школа, клас*) в українських ПА трактуються як місце де учитель здійснює певні педагогічні впливи / удосконалюється як особистість / розвиває свою творчу майстерність. До кола характеристик, що уточнюють в українських ПА локатив *школа* відносимо такі прикметники: *ідеальна, рідна, народна, справжня, вчительська*. Беручи до уваги той факт, що до вибірки українських ПА увійшли афоризми різних історичних періодів, а базовим все ж залишається визначення поняття *школи* як місця, де здійснюється навчальний та виховний процес, закладаються основи майбутнього української нації. Це судження знаходить своє пряме

відображення в афоризмі С. Русової: *Народ, що не має своєї школи, попасає задніх! Йому замкнено двері до пишного розвитку своїх культурних сил, він засуджений на пригноблене становище, на постійне вживання чужого хліба; він живе не по своїй живій душі, а чужим розумом* (URL: <https://yatran.com.ua/blog/sofya-rusova-koncentracya-dumok/>). Відзначимо, що поняття ‘школи’ в українських ПА аналізується і з позиції ролі агенса (основного суб’єкта) й реалізуватись в афірмативному варіанті відповідної таксономічної ЛСМ [ШКОЛА Э ЩОСЬ (роль)], з огляду множини її рольових проявів: *творча майстерня / світоч розуму / скарб народу / ключ золотий та ін.* Проілюструємо: *Школа – це майстерня, де формується думка підростаючого покоління* (А. Барбюс) (URL: <https://sites.google.com/site/osvitaiprofesia/krilati-vislovi>). Також, *школа* як агенс висловлювання може виступати й об’єктом впливу на інші суб’єкти / об’єкти в афоризмі у відповідному варіанті акціональної моделі [ШКОЛА (агенс) → ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс)]. Наприклад: *Школа дає знання тільки тим, хто згоден їх взяти* (С. Скотников) (URL: <https://sites.google.com/site/zittauskoli/>).

Лексеми (англ.) *school* / (італ.) *scuola* в англійських / італійських ПА також можуть характеризуватись авторами як самостійні одиниці навчального процесу, що здійснюють безпосередній вплив на інші суб’єкти / об’єкти (реалізуються в слотах відповідної ЛСМ). Відтак, аналіз фактичного матеріалу дає нам змогу виокремити групу АО в англійській та італійській мовах, де агенсом повідомлення виступає власне навчальний заклад різного освітнього рівня: (англ.) *public / private school, schoolhouse, college, campus, faculty, university*; (італ.) *l’asilo, il giardino d’infanzia, la scuola, il collegio, l’accademia, l’università*.

Наприклад:

(англ.) *School is not preparation for life, but school is life* (J. Dewey) (URL: [https://www.brainyquote.com/quotes/john\\_dewey\\_154060](https://www.brainyquote.com/quotes/john_dewey_154060));

*A university should be a place of light, of liberty, and of learning* (B. Disraeli) (URL: [https://www.brainyquote.com/quotes/benjamin\\_disraeli\\_399877](https://www.brainyquote.com/quotes/benjamin_disraeli_399877));

(італ.) *La scuola non deve soltanto istruire, ma anche e soprattutto educare* (M. Lodi) (URL: <https://www.frasicelebri.it/frasi-di/mario-lodi/>);

*La caratteristica peculiare dell'Università consiste nell'insegnare a studiare* (M. Montessori) (URL: <https://www.frasicelebri.it/frasi-di/maria-montessori/>).

Однак, моделі у яких лексема *школа* може виступати головним суб'єктом (агенсом) у межах нашого дослідження не розглядаються.

В італійських ПА виділені одиниці (*la foresta, la capanna, la caverna, dentro di noi*), що наповнюють слот [ТАМ (місце)] відповідають встановленій локативній схемі предметної ЛСМ, але вони не мають прямого відношення до навчального закладу (Сорочинська, 2000, с. 83). Локативна схема подає інформацію про вказівку на пряме / непряме місце перебування вчителя (де 'існує / не існує' *maestro*), тобто включає афірмативний / заперечний варіанти предметної ЛСМ [М  $\exists_x$  /  $-\exists_x$  ТАМ (місце)].

Проілюструємо:

*L'unico vero maestro non è in nessuna foresta, in nessuna capanna, in nessuna caverna di ghiaccio dell'Himalaya* (T. Terzani) (URL: <https://le-citazioni.it/frasi/334322-tiziano-terzani-lunico-vero-maestro-non-e-in-nessuna-foresta-in/>). – [М  $-\exists_x$  ТАМ (місце)];

*Il maestro è dentro di noi* (T. Terzani) (URL: <https://www.paginainizio.com/frasi/argomenti.php?ord=az>). – [М  $\exists_x$  ТАМ (місце)].

Проаналізувавши наповнення слоту [ТАМ (місце)] предметної ЛСМ ПА, ідентифіковано найчастотнішу одиницю для двох мов дослідження: (англ.) *school* (3) / (укр.) *школа* (4). В італійських ПА відповідник до '*школи*' у локативній схемі відсутній.

Підсумовуючи, зазначимо, що у межах предметної ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ (М) на основі опрацьованого фактичного матеріалу дослідження загальна кількість лексичних одиниць які заповнюють слоти [ТАКИЙ (якість)] / [ТАМ (місце)] є 62 лексеми / 95 вживань (54 лексеми на позначення кваліфікативних ознак / 8 лексем на позначення буттєво-

локативних ознак): (англ.) 21 лексична одиниця / (італ.) 18 лексичних одиниць / (укр.) 23 лексичні одиниці.

Отже, предметна ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ (М) репрезентована двома варіантами – афірмативним та заперечним. Афірмативний включає дві схеми: кваліфікативну та локативну, заперечний – лише локативну. Слот [ТАКИЙ (якість)] афірмативного варіанту кваліфікативних схеми [М ∃ ТАКИЙ (якість)] / [М ∀ ТАКИЙ (якість)] заповнюється 54 лексичними одиницями (81 повторювана лексема). Слот [ТАМ (місце)] афірмативного варіанту локативної схеми [М ∃<sub>х</sub> ТАМ (місце)] включає 5 лексем (11 випадків вживання). Слот [ТАМ (місце)] заперечного варіанту локативної схеми [М –∃<sub>х</sub> ТАМ (місце)] заповнюється 3 лексемами (по 1 вживанні в італ. ПА).

#### 4.5 Акціональна ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ в англійській, італійській та українській мовах

Акціональна ЛСМ ПА визначає взаємодію головного суб'єкта з іншими суб'єктами / об'єктами у межах висловлювання, тобто відношення виконавця дії (Ag – агенса) до об'єкта (Pt – пацієнса) за допомогою низки дієслів, що слугують наповненням слотів [ $\rightarrow$  /  $(-)\rightarrow$ ] / [ $\leftarrow$  /  $(-)\leftarrow$ ] (дія / вплив)  $\rightarrow$  агенс 'діє / робить' ((англ.) *teach, show* / (італ.) *insegna / spiega* / (укр.) *працює, навчає* і т.п.). Ілюстративним матеріалом акціональної ЛСМ є 88 ПА (30 в англ. / 32 в італ. / 26 в укр.).

Узагальнюючи встановлені варіанти моделі, ми вибудували комплексну генералізовану акціональну ЛСМ ПА, яка має такий вигляд:

$$\left\{ \begin{array}{l} [M (\text{агенс}) \rightarrow / (-)\rightarrow \text{ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс)} + \\ \text{Prop / Instr ЩОСЬ (ціль / інструмент)}] \\ [\text{ХТОСЬ/ЩОСЬ (агенс)} \leftarrow / (-)\leftarrow M (\text{пацієнс})]. \end{array} \right.$$

За результатами аналізу фактичного матеріалу акціональну модель ПА для англійської, італійської та української мов репрезентовано трьома варіантами:

- 1) *афірмативним*: (представлений 5 схемами за різновидом дії):
  - (англ. / італ. / укр.) [М (агенс) → ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс)];
  - (англ. / італ. / укр.) [М (агенс) → ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) + Prop ЩОСЬ (ціль)];
  - (англ. / італ.) [М (агенс) → ];
  - (англ. / укр.) [М (агенс) → М (пацієнс)];
  - (англ. / укр.) [М (агенс) → ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) + Instr ЩОСЬ (інструмент)];
- 2) *заперечним*: (представлений 1 схемою за різновидом дії):
  - (італ.) [М (агенс) (-)→ ];
- 3) *зворотним*: (представлений 2 схемами за різновидом дії в афірмативному / заперечному варіантах):
  - (англ. / італ. / укр.) [ХТОСЬ/ЩОСЬ (агенс) ← М (пацієнс)];
  - (італ.) [ХТОСЬ (агенс) (-)← М (пацієнс)].

Для акціональної ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ (М) виокремлені варіанти представлено відмінними схемами за різновидом дії.

Під *схемою дії* розуміємо репрезентацію одного з варіантів прояву взаємовідносин між суб'єктом / агенсом (слот [М (агенс)]) та об'єктом / пацієнсом (слот [ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс)]), що відображено як у спрямуванні дії, так і у здатності дієслова (що заповнює слоти [→/ (-)→] / [← / (-)←]) приєднувати різні аргументні ролі. До таких аргументних ролей зараховуємо *стимул* (причина / ціль – дія 'ДЛЯ/ЧЕРЕЗ ЩОСЬ') та *сирконстант* (діє 'З ЩОСЬ' – інструмент) (Жаботинська, 2012, с. 46).

Відмітимо також й різноманіття представлених лексем (34 одиниці / 74 вживання), що використані авторами англійських, італійських, українських ПА в акціональній ЛСМ на позначення пацієнса у слоті [ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс)] – 31 лексема / 54 випадки вживання та у слоті [М (пацієнс)] –



3 лексеми (*teacher / maestro / учитель*) / 20 випадків вживання. Слот [ХТОСЬ/ЩОСЬ (агенс)] зворотного варіанту акціональної ЛСМ вербалізується 9 лексичними одиницями / 20 вживань, що виступають одиницями різних частин мови: іменники / особові займенники.

Наповненням слоту [ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс)] афірмативного варіанту моделі є 31 лексема, що розподілені нами на дві групи об'єктів:

– живі об'єкти [ХТОСЬ (пацієнс)] – (англ.) *pupils, man, delinquent* та ін. / (італ.) *l'alunno, il discepolo, il bambino, il ragazzo* та ін. / (укр.) *людина, дитина, учень* та ін.;

– неживі об'єкти [ЩОСЬ (пацієнс)] – (англ.) *world, eternity* і т.д. / (італ.) *il cervello* / (укр.) відсутні одиниці.

У межах українських ПА для наповнення слоту [ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс)] виокремлено 8 лексем на позначення лише живих суб'єктів.

Проілюструємо наповненням слоту [ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс)] відповідними ПА:

(англ.) *The teacher makes two ideas grow where only one grew before* (E. Hubbard) (URL: <https://www.quotemaster.org/qcb577013e95376cc0dd3e44dc0d30787>). – [М (агенс) → ЩОСЬ (пацієнс)];

(італ.) *Gli insegnanti devono amare quella tribù di alunni* (D. Pennac) (URL: <https://www.frasicelebri.it/s-libro/diario-di-scuola/>). – [М (агенс) → ЩОСЬ (пацієнс)];

(укр.) *Хороший вчитель може навчити інших навіть тому, чого сам не вміє* (Т. Котарбінський) (URL: <https://ladyfootfetish.ru/uk/citaty-o-pervom-uchitele-aforizmu-o-pedagogah/>). – [М (агенс) → ХТОСЬ (пацієнс)].

Найчастотнішими у межах слоту [ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс)] афірмативного варіанту акціональної ЛСМ для кожної з трьох мов є такі одиниці: (англ.) *a student* (6); (італ.) *il bambino* (6); (укр.) *дитина* (5).

Таким чином, різноманіття одиниць для наповнення зазначеного вище слоту підкреслює багатогранність спрямування учительського впливу, що не

обмежується лише учнівським колективом, а розповсюджується на різні суб'єкти та об'єкти педагогічного процесу.

Розглянемо детальніше реалізацію кожної побудованої схеми у межах акціональної ЛСМ в англійській, італійській та українській мовах.

**Схема контактної дії [М (агенс) → ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс)]** відтворює зв'язок між агенсом (учитель) та пацієнсом (іншим об'єктом / суб'єктом впливу) у 18 ПА мовами дослідження (англ. – 4 ПА / італ. – 9 ПА / укр. – 5 ПА) (Сорочинська, 2020а, с. 519).

Проілюструємо:

(англ.) *A good teacher teaches people how to see* (R. Rohr) (URL: <https://www.quotemaster.org/teacher>);

(італ.) *Un buon insegnante può insegnare agli altri anche ciò che lui stesso non può* (T. Kotarbinski) (URL: <https://smesi50.ru/it/citaty-o-klassnom-rukovoditele-klassnyi-rukovoditel---arhitektor/>);

(укр.) *Учитель пробуджує в дитини жадобу до знань, повагу до науки, культури, освіти* (В. О. Сухомлинський) (URL: [https://pidruchniki.com/15341220/pedagogika/vislovlyuvannya\\_vidatnih\\_diyachiv\\_osvitni\\_kulturi\\_pro\\_vchitelya](https://pidruchniki.com/15341220/pedagogika/vislovlyuvannya_vidatnih_diyachiv_osvitni_kulturi_pro_vchitelya)).

Агенсом (наповнення слоту [М (агенс)]) визначаємо у межах цієї схеми одиниці, що є складовими запропонованої нами класифікації *Рольової структури особистості Учителя* мовами дослідження (наповнення групи – педагогічний діяч).

Характерним для української мови є заповнення слоту [ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс)] лише одиницями – об'єктами живої природи → [М (агенс) → ХТОСЬ (пацієнс)].

Розглянута контактна схема дії [М (агенс) → ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс)] відображає прямий вплив головного суб'єкта педагогічного процесу (учителя) на інші суб'єкти / об'єкти у межах конструкту.

**Схема циклічної дії [М (агенс) → М (пацієнс)]** репрезентує спрямовану дію учителя на нього ж самого, таким чином учитель (М) акумулює дві ролі у межах ПА (агенса та пацієнса). Ця схема виокремлена нами у двох мовах – 8 ПА (англ. – 3 ПА / укр. – 5 ПА).

Проілюструємо:

(англ.) *A teacher is one who makes himself progressively unnecessary* (Т. Carruthers) (URL: <https://faculty.chass.ncsu.edu/slatta/hi216/aphorisms.htm>);

(укр.) *Вихователю належить перевиховати самого себе і перевчитися* (М. Г. Чернишевський) (URL: <https://sites.google.com/site/osvita22sk/vislovi-pro-vcitela>);

*Кожен учитель мусить сам постійно себе виховувати* (С. Русова) (URL: <https://dovidka.biz.ua/vislovi-pro-vchitelya/>).

Звернення дії агенса на себе реалізується за допомогою вжитого зворотного займенника (*reflexive pronouns*) *himself* в англійських ПА та зворотного займенник *себе* в українських ПА (Herring URL: [https://archive.org/stream/CompleteEnglishGrammarRulesPeterHerring/Complete%20English%20Grammar%20Rules\\_%20-%20Peter%20Herring\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/CompleteEnglishGrammarRulesPeterHerring/Complete%20English%20Grammar%20Rules_%20-%20Peter%20Herring_djvu.txt)).

Виокремлені займенники відносимо до наповнення слоту [М (пацієнс)] на якого спрямована власне дія учителя у слоті [М (агенс)], що підтверджує циклічність запропонованої схеми. В італійській мові нами не знайдено відповідних цій схемі ПА.

**Схеми безконтактної дії [М (агенс) → ]** (афірмативний варіант) та [М (агенс) (–)→ ] (заперечний варіант) відтворює вплив агенса (учителя), але опускає у структурі акціональної моделі слот [ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс)] – реципієнта впливу. Ілюстративним матеріалом для цієї схеми у мовах дослідження є 14 ПА (6 – в англ. / 8 – в італ.).

Виділяємо афірмативний [М (агенс) → ] варіант схеми в англійських та італійських ПА та заперечний варіант [М (агенс) (–)→ ] лише в італійських ПА. Наприклад:

(англ.) *The mediocre teacher tells. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates. The great teacher inspires* (W. Ward) (URL: [https://www.brainyquote.com/quotes/william\\_arthur\\_ward\\_103463](https://www.brainyquote.com/quotes/william_arthur_ward_103463)) – [М (агенс) → ];

(італ.) *Un maestro non ammaestra; educa, eleva* (P. Crepet) (URL: <https://le-citazioni.it/frasi/311481-paolo-crepet-un-maestro-non-ammaestra-educa-eleva/>) – [М (агенс) (–)→ ].

Відсутність одного з компонентів акціональної ЛСМ – пацієнса (слот [ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс)]) не зменшує вагомість повчальності авторського судження закладено в ПА, а, навпаки, розширює межі його впливу, оскільки під пацієнсом кожний з реципієнтів афоризму може самостійно ідентифікувати будь-який суб'єкт / об'єкт. В українській мові ми не зафіксували відповідних афоризмів для наповнення цієї схеми акціональної ЛСМ.

**Схема розширеної контактної дії (стимул) [М (агенс) → ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) + Prop ЩОСЬ (ціль)]** частково відтворює уже розглянуту вище схему контактної дії [М (агенс) → ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс)], оскільки тут зазначені як агенс, так і пацієнс. Специфічною ознакою цієї схеми є розширення її структури за допомогою вжитої аргументної ролі – *стимулу* (позначення причини / цілі дії – 'ДЛЯ/ЧЕРЕЗ ЩОСЬ'). За кількістю опрацьованих ПА для цієї схеми переважають українські ПА (8), в англійській та італійській мові відібрано по 6 ПА.

Проілюструємо:

(англ.) *American's teachers often reach into their own pockets to make sure they have the best classroom supplies* (J. Warner) (URL: <https://www.brainyquote.com/topics/teacher-quotes>);

*The best teacher is one who suggests rather than dogmatize, and inspires his listener with the wish to teach himself* (E. G. Bulwer-Lytton) (URL: [https://www.brainyquote.com/quotes/edward\\_g\\_bulwerlytton\\_108023](https://www.brainyquote.com/quotes/edward_g_bulwerlytton_108023));

(італ.) *È necessario che l'insegnante guidi il bambino, senza lasciargli sentire troppo la sua presenza, così che possa sempre essere pronto a fornire l'aiuto desiderato* (M. Montessori) (URL: <https://le-citazioni.it/frasi/1973561-maria-montessori-e-necessario-che-linsegnante-guidi-il-bambino-se/>);

(укр.) *Вчитель працює, щоб вкласти в душу малечі й юнацтва все прекрасне, намагається розширити їхній світогляд, зміцнити в них патріотизм, любов до своєї землі, до свого народу, до своєї культури* (Н. Ужвій) (URL: <https://uchni.com.ua/pravo/2303/index.html?page=3>);

*Вчитель повинен знати, що відбувається в душі кожної дитини, щоб не допустити жодного болючого дотику до вразливого дитячого серця* (В. О. Сухомлинський) (URL: <https://sites.google.com/site/schoolkz33vika/>).

Ціль (причина) того чи того учительського впливу в ПА визначається при осмисленні авторської думки, коли у реченні зазначене смислове уточнення дії чи впливу, що виконує учитель. Досить часто автор використовує так звані 'вказівники', тобто маркери впливу. Під маркерами впливу розуміємо поняття імплікації, або ж імплікатури. Ця логічна операція об'єднує два висловлювання за допомогою причинново-наслідкової зв'язки. На думку D. Schiffrin під мовними маркерами ідентифікуємо різні частини мови: *сполучники, прислівники, частки та вставні речення* (Schiffrin, 1987). Серед низки видів маркерів наведемо декілька: (англ.) *but, so* / (італ.) *così, già* / (укр.) *але, щоб, оскільки, звичайно* та ін. Однак, для ілюстрування цієї схеми лише у декількох італійських та українських афоризмах виокремлюємо зазначені маркери впливу. Наприклад: *Учителю потрібно трудитися багато щоб побачити предмет свого творіння* (В. О. Сухомлинський) (URL: <https://sites.google.com/site/personalnijbilousinnivasilivni/vihovna-robota/poradi-vikladacu/vislovividomihludejproprofesiuvcitela>), або ж у розглянутому вище італійському ПА: *È necessario che l'insegnante guidi il bambino, ... così che possa sempre essere pronto a fornire l'aiuto desiderato* (M. Montessori) (URL: <https://le-citazioni.it/frasi/1973561-maria-montessori-e-necessario-che-linsegnante-guidi-il-bambino-se/>).

Зазначимо, що ціль (якої хоче досягти учитель у визначених ПА) характеризується насамперед дидактичністю та спрямована на інтелектуальний розвиток і формування особистості (учня / людини загалом). Проте, як ціль / причина учительського впливу визначаємо й матеріальну його складову – забезпечення педагогічного процесу матеріальний об'єктами, наприклад: *the best classroom supplies, книги* тощо.

**Схема розширеної контактної дії (сирконстант) [М (агенс) → ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) + Instr ЩОСЬ (інструмент)]** акціонової моделі в англійських, українських ПА відтворює уже розглянуту нами контактну схему дії [М (агенс) → ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс)], але із зазначенням відповідних явищ / предметів, що виступають 'інструментами' учительського впливу (використання аргументної ролі – *сирконстант*, тобто агенс діє 'з ЩОСЬ' – інструмент). В афоризмі така аргументна роль може бути репрезентованим як об'єктом неживої природи, так і словосполучення / цілою частиною судження. Зазначений 'інструмент' слугує насамперед цілісним доповненням ПА з метою уточнення та правильного тлумачення авторської думки.

Проілюструємо:

(англ.) *Teachers can change lives just with the right mix of chalk and challenges* (J. Meyer) (URL: [https://www.brainyquote.com/quotes/joyce\\_meyer\\_131902](https://www.brainyquote.com/quotes/joyce_meyer_131902));

(укр.) *Незвичайний педагог – рідна мова – навчає нас багато чого й за якимось недосяжним полегшеним методом* (К. Д. Ушинський) (URL: <https://library.vspu.edu.ua/inform/cit.htm#У>).

Як 'інструмент' для здійснення педагогічного впливу (без чого не може обійтись педагог у своїй роботі) в англійських / українських ПА виділяємо низку матеріальних та нематеріальних об'єктів: (англ.) *light, heat, chalk, challenges, wish* / (укр.) *книга, світ образів* та ін.



<https://uchni.com.ua/pravo/2303/index.html?page=8>). – [ХТОСЬ (агенс) ← М (пацієнс)].

До наповнення слоту [ХТОСЬ/ЩОСЬ (агенс)] у межах зворотної схеми в українських ПА відносимо лексеми, що позначають живі та неживі об'єкти. В англійських / італійських ПА виділяємо лише лексеми – живі об'єкти (слот [ХТОСЬ (агенс)]). Відтак, слот [ХТОСЬ/ЩОСЬ (агенс)] схеми зворотної контактної дії вербалізується 10 лексичними одиницями (20 вживань відповідно), що виступають одиницями різних частин мови: (англ.) особові займенники: *I, we, they*; іменник: *students*; (італ.) особові займенники: *io, tu, voi*; (укр.) особовий займенник: *я*; іменники: *школа, діти*. Спільною лексемою при аналізі наповнення слоту [ХТОСЬ/ЩОСЬ (агенс)] зворотної схеми дії для трьох мов дослідження встановлено особовий займенник однини: *I* (англ.) / *io* (італ.) / *я* (укр.).

Відносимо до зворотної схеми акціональної ЛСМ в італійських ПА й такі афоризми, що об'єднані спільною ознакою їх синтаксичної структури – використанням наказового способу дієслова (*Modo Imperativo*). Відповідно до цього, наповненням слоту [ХТОСЬ (агенс)] в італійських ПА виступають особові займенники (II особа однини – *tu* / II особа множини – *voi*), що уточнюють особу виражаючи авторське прохання / заборону / наказ (Nocchi, 2011, p. 179; Perini, 2009, p. 139-140).

Проілюструємо:

**(voi)** *Scegliete con cura i vostri maestri* (B. Severgnini) (URL: <https://www.frasicelebri.it/frasi-di/beppe-severgnini/>). – [ХТОСЬ (агенс) ← на М (пацієнс)];

**(voi)** *Non seguite i vostri pastori quando pretendono di essere le vostre maestri* (S. Giordano) (URL: <https://www.frasicelebri.it/argomento/maestri/>). – [ХТОСЬ (агенс) (-)← на М (пацієнс)].

Наведені вище італійські ПА ілюструють у формі наказу / поради ті дії (слоти [← / (-)←]) які повинен (афірмативний варіант) / не повинен (заперечний варіант) виконувати суб'єкт [ХТОСЬ (агенс)]. Використання



наказового способу у структурі ПА, на нашу думку, наближує читача до кращого сприймання афоризму, мотивує до дії, а не лише передає певний досвід чи авторське бачення дійсності.

Таким чином, схеми зворотної контактної дії [ХТОСЬ/ЩОСЬ (агенс) ← М (пацієнс)] та [ХТОСЬ (агенс) (-)← М (пацієнс)] акціональної ЛСМ репрезентують впливи, що спрямовані на учителя (пацієнс) від інших суб'єктів / об'єктів (агенс) та вербалізовані низкою особових займенників / іменників. Специфічною характеристикою італійських ПА є наявність як афірмативного, так і заперечного варіантів зворотної схеми [ХТОСЬ/ЩОСЬ (агенс) ← / (-)←М (пацієнс)] акціональної ЛСМ.

Спираючись на дані акціональної ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ (М), що характеризує агенса (*учителя або інших об'єктів / суб'єктів педагогічного процесу*) з позиції його діяльності (схеми дій афірмативного / заперечного / зворотного варіантів) систематизуємо усі розглянуті варіанти / схеми моделей для трьох мов у таблиці 4.5.1 з метою ідентифікації спільного і відмінного.

Таблиця 4.5.1

**Варіанти (схеми) акціональної ЛСМ ПА  
об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ (М)  
в англійській, італійській, українській мовах**

| <i>англ.</i>                             | <i>італ.</i>                             | <i>укр.</i>                      |
|--|--|----------------------------------|
| <i>афірмативний варіант</i>              |  |                                  |
| схема контактної дії                     |  |                                  |
| [М (агенс) →<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(пацієнс)] | [М (агенс) →<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(пацієнс)] | [М (агенс) → ХТОСЬ<br>(пацієнс)] |
| схема циклічної дії                      |  |                                  |
| [М (агенс) → М<br>(пацієнс)]             | —  | [М (агенс) → М<br>(пацієнс)]     |
| схема безконтактної дії                  |  |                                  |
| [М (агенс) → ]                           | [М (агенс) → ]                           | —                                |
| схема розширеної контактної дії (стимул) |  |                                  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| [М (агенс) →<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(пацієнс) + Prop ЩОСЬ<br>(ціль)]        | [М (агенс) →<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(пацієнс) + Prop ЩОСЬ<br>(ціль)] | [М (агенс) →<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(пацієнс) + Prop<br>ЩОСЬ (ціль)]        |
| схема розширеної контактної дії (сирконстант)                         |  |   |
| [М (агенс) →<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(пацієнс) + Instr ЩОСЬ<br>(інструмент)] | —  | [М (агенс) →<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(пацієнс) + Instr<br>ЩОСЬ (інструмент)] |
| <i>заперечний варіант</i>   |  |   |
| схема заперечної безконтактної дії                                    |  |   |
| —   | [М (агенс) (-)→ ]  | —   |
| <i>зворотний варіант:</i>   |  |   |
| схема зворотної афірмативної контактної дії                           |  |   |
| [ХТОСЬ/ЩОСЬ (агенс)<br>← М (пацієнс)]                                 | [ХТОСЬ/ЩОСЬ (агенс)<br>← М (пацієнс)]                          | [ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(агенс) ← М (пацієнс)]                                 |
| схема зворотної заперечної контактної дії                             |  |   |
| —   | [ХТОСЬ (агенс) (-)←<br>М (пацієнс)]                            | —   |
| <i>Усього: 6</i>  | <i>Усього: 6</i>   | <i>Усього: 5</i>  |

З даних таблиці у запропонованій акціональній ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ (М) спільними (характерними) для англійської, італійської та української мови встановлено три схеми:

- схема контактної дії [М (агенс) → ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс)];
- схема розширеної контактної дії (стимул) [М (агенс) → ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) + Prop ЩОСЬ (ціль)];
- схема зворотної афірмативної контактної дії [ХТОСЬ/ЩОСЬ (агенс) ← М (пацієнс)].

Зіставлення наявності варіантів (схем) акціональної ЛСМ у трьох мовах виявило специфічність окремих з них для конкретних мов:

– *характерними для італійської мови є дві схеми:*

- схема заперечної безконтактної дії [М (агенс) (-)→ ];

→ схема зворотної заперечної контактної дії [ХТОСЬ (агенс) (-)← М (пацієнс)];

– відсутні в італійській мові є дві схеми:

→ схема циклічної дії [М (агенс) → М (пацієнс)];

→ схема розширеної контактної дії (сирконстант) [М (агенс) → ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) + Instr ЩОСЬ (інструмент)];

– відсутня в українській мові є одна схема:

→ схема безконтактної дії [М (агенс) → ].

Найчастіше акціональна ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ (М) репрезентована у таких схемах дій для кожної мови:

(англ.): схема безконтактної дії [М (агенс) → ] (6 ПА), схема розширеної контактної дії (сирконстант) [М (агенс) → ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) + Instr ЩОСЬ (інструмент)] (6 ПА); схема розширеної контактної дії (стимул) [М (агенс) → ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) + Prop ЩОСЬ (ціль)] (6 ПА);

(італ.): схема контактної дії [М (агенс) → ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс)] (9 ПА); схема зворотної афірмативної контактної дії [ХТОСЬ (агенс) ← М (пацієнс)] (9 ПА);

(укр.): схема розширеної контактної дії (стимул) [М (агенс) → ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) + Prop ЩОСЬ (ціль)] (8 ПА).

#### **4.6 Дієслівна реалізація логічних операторів у ЛСМ ПА у неблизькоспоріднених мовах**

Аналіз змістового наповнення слотів на позначення зв'язків між агенсом та пацієнсом та їх мовної реалізації у побудованих ЛСМ ПА зумовив необхідність систематизації дієслівної лексики у межах дослідження.

Спроби системної класифікації дієслів представлені у працях низки вітчизняних науковців, а саме: І. Р. Вихованця (семантичні / функціональні групи дієслів), С. М. Дишлевої та О. І. Леути (пропонують виділення відповідно 12 та 11 лексико-семантичних груп дієслів), А. С. Стаднія

(конотативні значення дієслів), Л. В. Щерби (значення дієслова – дії), В. М. Ярцевої (активні та пасивні дієслова), Н. Ю. Шведової (дієслова дії, стану та розмитої семантики) та ін. (Вихованець, 1993; Дишлева, 2008; Леута, 2008). У класифікаційних схемах запропонованих російськими мовознавцями (Л. Г. Бабенко, Н. Ю. Шведової та ін.) виділені спільні (дієслова дії, стану, буття, діяльності) та відмінні (дієслова локалізації, характеристики, існування та ін.) семантичні класи дієслів (Лукач, 2014, с. 106-7). Розподіл дієслів на групи за логіко-семантичним принципом відтворено у працях Т. В. Булигіної та О. М. Селіверстової (Леута, 2017, с. 156-157). Одну з найдокладніших лексико-семантичних класифікацій дієслів пропонує український вчений В. М. Русанівський, де мовознавець виділяє 41 функціонально-семантичну групу (Лукач, 2014, с. 106-107; Русанівський, 1965). Проте такий розподіл, як стверджує мовознавець О. П. Сулима, ґрунтується переважно на інтуїтивному авторському сприйманні значень тієї чи іншої лексеми, а наповнення деяких груп є достатньо суперечливим (Сулима, 2019, с. 157-159).

Серед закордонних праць також виділяємо низку досліджень присвячених класифікаціям дієслівної лексики (де головним критерієм розподілу є саме семантичний): Н. С. Boas “A frame-semantic approach to identifying syntactically relevant elements of meaning” (2006); В. Levin “Anatomy of a verb entry” (1998); М. Palmer, К. Kipper “A Large-Scale Classification of English Verbs” (2008) та ін.

У розглянутих вітчизняних та зарубіжних працях, де взято за основу семантичний критерій класифікації дієслів зустрічаємо часте віднесення того чи того дієслова до різних семантичних груп, що може ґрунтуватись на первинному (узуальному) значенні, або ж лише на вторинному (стилістично маркованому). Приділення основної уваги науковців саме до семантичного критерію класифікації пояснюється тим, що семантична природа дієслова відображає насамперед спосіб мисленнєвого членування навколишньої дійсності. Але складність такого роду систематизації полягає у відсутності

базового критерію для розподілу категорійної семантики, що й спричиняє варіативність існуючих класифікацій.

Зазначимо, що доцільністю аналізу вербального різноманіття у побудованих ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ (М) є встановлення основних зв'язків між агенсом та пацієнсом у межах ПА (між учителем та іншими об'єктами / суб'єктами) за допомогою визначення найбільш уживаних предикативних одиниць – наповненням слотів ( $[(-)\exists / \forall] / [\exists / \forall] / [\exists_x / -\exists_x] / [\approx\exists / \approx\forall] / [(-)\subseteq] / [\rightarrow / (-)\rightarrow] / [\leftarrow / (-)\leftarrow]$ ) п'яти ЛСМ.

Опираючись ж на зазначені вище класифікації дієслівної лексики (насамперед на класифікації дієслів О. І. Леути та В. М. Русанівського), що є актуальними на сучасному етапі розвитку мовознавства, нами виділено загалом 115 лексем з ПА у трьох мовах дослідження (36 один. – англ. / 33 один. – італ. / 46 один. – укр.). Виокремлені одиниці розподілено на семантичні класи дієслів (далі СКД), що входять до запропонованої нами *семантичної класифікації дієслівної лексики* та подані у таблицях Г.1. (для англійської мови), Г.2. (для італійської мови) та Г.3. (для української мови) у Додатку Г.

Під семантичними класами розуміємо такі поєднання лексичних одиниць, що характеризуються спільною тематичною належністю (Мунтян, 2014). Утворені нами 15 СКД об'єднуються на основі спільного функціонально-семантичного значення дієслів, що відносяться до них. Тобто вони передають певну загальну ознаку, наділені спільним призначенням, що й відрізняє один клас від іншого.

Розглянемо дієслівне наповнення зазначених вище СКД у трьох мовах дослідження:

1. СКД заміни / переміщення / передачі: (англ.) *place, change, tug, push, give*; (італ.) *cambiare, elevare*; (укр.) *віддавати, передавати, подавати*;
2. СКД соціальних відносин та впливів: (англ.) *teach, explain, demonstrate, affect, educate, lead, involve*; (італ.) *indicare, correggere, mostrare, accompagnare, guidare, insegnare, educare, offrire, pretendere, fornire*; (укр.)

*спостерігати, вчитися, допомагати, звертатись, прищеплювати, пробуджувати, виховувати, перевиховувати, пізнавати;*

3. СКД фізичної дії: (англ.) *fill, cut down, irrigate, hold, see*; (італ.) *ragare, illuminare*; (укр.) *відкривати, розширювати, іти*;

4. СКД фізичної / розумової деструктивної дії: (італ.) *deludere, interferire, limitare*; (укр.) *калічити*;

5. СКД розумової діяльності: (англ.) *understand, reckon, suggest*; (італ.) *sapere, pensare*; (укр.) *знати, аналізувати, досліджувати, думати*;

6. СКД володіння: (англ.) *have*; (італ.) *avere*; (укр.) *володіти, мати*;

7. СКД створення: (англ.) *develop*; (італ.) *generare*; (укр.) *створювати, втілювати, формувати, творити*;

8. СКД мовленнєвої діяльності: (англ.) *call, tell, ask*; (італ.) *dire, chiedere*;

9. СКД буття / існування: (англ.) *be*; (італ.) *essere, esistere, comparire*; (укр.) *бути, жити, воскресати, ставати, поставати*;

10. СКД міжособистісних відносин: (англ.) *inspire, penetrate, believe, assure, remind*; (італ.) *curarsi, sostenere, stimolare, incoraggiare, ispirare*; (укр.) *піклуватися*;

11. СКД емоційно-психічного стану: (англ.) *rejoice*; (італ.) *amare, fare coccole*; (укр.) *любити, боятись, нудьгувати, нудитись, поводитись*;

12. СКД якісного стану (процесу): (англ.) *take, work*; (укр.) *боротися, готуватись, прагнути, трудитись, працювати, розвіювати, зміцнювати*;

13. СКД здобуття об'єкта: (англ.) *reach, get*;

14. СКД пошуку: (укр.) *добирати*;

15. СКД чуттєвого сприйняття: (укр.) *відчувати*.

Для відображення кількісного розподілу відібраних одиниць у 15 СКД (у мовах дослідження) ЛСМ ПА будемо таблицю 4.6.1.

Таблиця 4.6.1

## Розподіл дієслівної лексики за СКД у 5 ЛСМ ПА

| №   | Семантичні класи                              | англ.     | італ.     | укр.      | Загалом<br>одиниць в<br>1 класі |
|-----|---|-----------|-----------|-----------|---------------------------------|
| 1.  | СКД заміни /<br>переміщення / передачі        | 5         | 2         | 3         | 10                              |
| 2.  | СКД соціальних відносин<br>та впливів         | 7         | 10        | 9         | 26                              |
| 3.  | СКД фізичної дії                              | 5         | 2         | 3         | 10                              |
| 4.  | СКД фізичної / розумової<br>деструктивної дії | -         | 3         | 1         | 4                               |
| 5.  | СКД створення                                 | 1         | 1         | 4         | 6                               |
| 6.  | СКД володіння                                 | 1         | 1         | 2         | 4                               |
| 7.  | СКД розумової<br>діяльності                   | 3         | 2         | 4         | 9                               |
| 8.  | СКД мовленнєвої<br>діяльності                 | 3         | 2         | -         | 5                               |
| 9.  | СКД буття / існування                         | 1         | 3         | 5         | 9                               |
| 10. | СКД міжособистісних<br>відносин               | 5         | 5         | 1         | 11                              |
| 11. | СКД емоційно-психічного<br>стану              | 1         | 2         | 5         | 8                               |
| 12. | СКД чуттєвого<br>сприйняття                   | -         | -         | 1         | 1                               |
| 13. | СКД якісного стану<br>(процесу)               | 2         | -         | 7         | 9                               |
| 14. | СКД здобуття                                  | 2         | -         | -         | 2                               |
| 15. | СКД пошуку                                    | -         | -         | 1         | 1                               |
|     | <b>Усього:</b>                                | <b>36</b> | <b>33</b> | <b>46</b> | <b>115</b>                      |

Аналіз та кількісне зіставлення відібраних лексичних одиниць (загалом 115 дієслів) у таблиці демонструє нерівномірне наповнення СКД, де найбільш чисельним (за кількістю одиниць) у трьох мовах дослідження фіксуємо СКД *соціальних відносин та впливів* (26 дієслів).

Зіставлення наявності різних СКД у трьох мовах виявило специфічність окремих з них для конкретних мов:

– *характерним для англійської мови є один клас: СКД здобуття;*

– характерними для української мови є два класи: СКД пошуку / СКД чуттєвого сприйняття.

Виявлено відсутність таких СКД для окремих мов:

– відсутні в англійській мові є три класи: СКД фізичної / розумової деструктивної дії; СКД пошуку; СКД чуттєвого сприйняття;

– відсутні в італійській мові є чотири класи: СКД чуттєвого сприйняття; СКД пошуку; СКД якісного стану (процесу); СКД здобуття;

– відсутні в українській мові є два класи: СКД здобуття; СКД мовленнєвої діяльності.

Відібрані 115 неповторюваних дієслів мовами дослідження (подані у таблиці Г.4. Додатку Г) характеризуються різною частотою їх вживання у ПА – 422 випадки вживання (англ. – 156 / італ. – 118 / укр. – 148).

Таким чином, вважаємо за доцільне розподілити та зіставити у вигляді таблиці 4.6.2 усі випадки вживання лексем (кількість повторюваних одиниць) у СКД та їх відсоткове співвідношення.

Таблиця 4.6.2

#### Кількісні показники вживання дієслівної лексики у ЛСМ ПА

| №  | Семантичні класи                           | англ. | %    | італ. | %     | укр. | %     | Загалом одиниць в 1 класі |
|----|--|-------|------|-------|-------|------|-------|---------------------------|
| 1. | СКД заміни / переміщення / передачі        | 8     | 5,1% | 4     | 3,4%  | 4    | 2,7%  | 16                        |
| 2. | СКД соціальних відносин та впливів         | 13    | 8,3% | 18    | 15,3% | 20   | 13,5% | 51                        |
| 3. | СК д. фізичної дії                         | 6     | 4,0% | 2     | 1,7%  | 3    | 2,0%  | 11                        |
| 4. | СКД фізичної / розумової деструктивної дії | -     | -    | 4     | 3,4%  | 1    | 0,7%  | 5                         |
| 5. | СКД створення                              | 2     | 1,3% | 1     | 0,8%  | 7    | 4,7%  | 10                        |
| 6. | СКД володіння                              | 13    | 8,3% | 12    | 10,2% | 12   | 8,1%  | 37                        |
| 7. | СКД розумової діяльності                   | 3     | 1,9% | 5     | 4,2%  | 7    | 4,7%  | 15                        |



|     |                                      |            |             |            |             |            |             |            |
|-----|--------------------------------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|
| 8.  | СКД <i>мовленнєвої діяльності</i>    | 7          | 4,5%        | 4          | 3,4%        | -          | -           | 11         |
| 9.  | СКД <i>буття / існування</i>         | 85         | 54,5%       | 56         | 47,4%       | 68         | 45,9%       | 209        |
| 10. | СКД <i>міжособистісних відносин</i>  | 7          | 4,5%        | 6          | 5,1%        | 2          | 1,4%        | 15         |
| 11. | СКД <i>емоційно-психічного стану</i> | 1          | 0,6%        | 6          | 5,1%        | 9          | 6,1%        | 16         |
| 12. | СКД <i>чуттєвого сприйняття</i>      | -          | -           | -          | -           | 3          | 2,0%        | 3          |
| 13. | СКД <i>якісного стану (процесу)</i>  | 8          | 5,1%        | -          | -           | 10         | 6,8%        | 18         |
| 14. | СКД <i>здобуття об'єкта</i>          | 3          | 1,9%        | -          | -           | -          | -           | 3          |
| 15. | СКД <i>пошуку</i>                    | -          | -           | -          | -           | 2          | 1,4%        | 2          |
|     | <b>Усього:</b>                       | <b>156</b> | <b>100%</b> | <b>118</b> | <b>100%</b> | <b>148</b> | <b>100%</b> | <b>422</b> |

Подані в таблиці дані свідчать про те, що спільною для трьох мов дослідження є максимальна частота використання у ПА дієслів таких СКД:

- СКД *буття / існування*: (англ. – 54,5% / італ. – 47,4% / укр. – 45,9 %);
- СКД *соціальних відносин та впливів*: (англ. – 8,3% / італ. – 15,3% / укр. – 13,5%);
- СКД *володіння*: (англ. – 8,3% / італ. – 10,2% / укр. – 8,1%).

Розглянувши кількісне наповнення 15 СКД, що відображає варіативність вжитої авторами дієслівної лексики у межах опрацьованих нами англійських, італійських та українських ПА виділяємо спільні найчастотніші одиниці для трьох мов, а саме:

- (англ.) *to be* (85) / (італ.) *essere* (49) / (укр.) *бути* (50) (СКД *буття / існування*);
- (англ.) *to have* (13) / (італ.) *avere* (12) / (укр.) *мати* (9) (СКД *володіння*).

Додатково за частотою вживання для кожної з трьох мов дослідження окремо виділено такі характерні їм (найчастотніші у СКД) одиниці:

- (англ.) *to tell* (5) – СКД *мовленнєвої діяльності*; *to make* (4) / *to work* (4) – СКД *якісного стану (процесу)*;

(італ.) *amare* (5) – СКД емоційно-психічного стану; *esistere* (4) – СКД буття / існування; *insegnare* (4) – СКД соціальних відносин та впливів;

(укр.) *виховувати* (8) – СКД соціальних відносин та впливів; *любити* (4) – СКД емоційно-психічного стану.

Отже, найчастотнішими серед 115 відібраних неповторюваних одиниць у ПА встановлено 14 дієслів (5 в англ. / 5 в італ. / 4 в укр.). Зазначимо, що частина з розглянутих вище одиниць є тотожними при перекладі, й відтак, відтворює ідентичні учительські впливи у ПА:

(англ.) *have* / (італ.) *avere* / (укр.) *мати* (позначають процес володіння);

(англ.) *be* / (італ.) *essere* / (укр.) *бути* (ідентифікують одного з основних суб'єктів ПА – учителя як виконавця певної ролі / уточнюють характеристики особистості учителя);

(італ.) *amare* / (укр.) *любити* (передають емоційне ставлення індивіда до інших суб'єктів / об'єктів у ПА) (САУ, 1997; СІУ, 2006; ВГ, 2009).

Визначені 14 найчастотніших одиниць слугують наповненням відповідних слотів у п'яти генералізованих ЛСМ ПА, а саме:

(англ.) *be* / (італ.) *essere, esistere* / (укр.) *бути* – слоти  $[(-)\exists / \forall]$  таксономічної ЛСМ, слоти  $[\approx\exists / \approx\forall]$  компаративної ЛСМ, слоти  $[\exists / \forall] / [\exists_x / -\exists_x]$  предметної ЛСМ;

(англ.) *have* / (італ.) *avere* / (укр.) *мати* – слоти  $[(-)\subseteq]$  посесивної ЛСМ;

(англ.) *to tell; to make; to work* / (італ.) *amare, insegnare* / (укр.) *виховувати, любити* – слоти  $[\rightarrow / (-)\rightarrow] / [\leftarrow / (-)\leftarrow]$  акціональної ЛСМ.

Таким чином, у результаті аналізу дієслівно реалізації логічних операторів у ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ (М) виокремлено сумарно 115 неповторюваних лексем (422 вживання) у трьох мовах дослідження та систематизовано їх у запропонованій семантичній класифікації дієслів. Відповідно до представлених 15 СКД лексеми позначають різні учительські дії / впливи та є відповідним наповненням слотів  $[(-)\exists / \forall] / [\exists / \forall] / [\exists_x / -\exists_x] / [\approx\exists / \approx\forall] / [(-)\subseteq] / [\rightarrow / (-)\rightarrow] / [\leftarrow / (-)\leftarrow]$  п'яти ЛСМ ПА.

Найбільшу кількість неповторюваних дієслів у трьох мовах фіксуємо у СКД *соціальних відносин та впливів* (26 одиниць), що відповідно інтерпретують учительську діяльність як соціальний процес взаємодії між різними суб'єктами / об'єктами у процесі навчання / виховання та у соціумі загалом. Встановлені 14 лексем (256 вживань) в англійській, італійській та українській мові відображають найчастотніші дії які виконує, або ж не виконує учитель у педагогічному процесі.

Відзначимо, що відсутність у мовознавчих працях вітчизняних та зарубіжних дослідників єдиного критерію розподілу дієслівної лексики ускладнює процес її аналізу та створення достовірної семантичної класифікації дієслів у межах побудованих ЛСМ ПА. Відтак, запропонована семантична класифікація дієслівної лексики може підлягати уточненню та доопрацюванню, а також її кількісному / якісному доповненню в залежності від подальшого розширення вибірки ПА мовами дослідження.

#### **Висновки до розділу 4**

З огляду на визначальну роль концепту *УЧИТЕЛЬ* у педагогічному просторі побудовані ЛСМ ПА відображають загальновідомі та специфічні знання та уявлення у свідомості носіїв англійської, італійської, української мов про роль учителя, його особистісні / професійні характеристики, взаємовідносини з іншими суб'єктами / об'єктами у педагогічному процесі, а також його діяльність / впливи, які він здійснює, або ж зазнає у педагогічному процесі.

Представлені ЛСМ ґрунтуються на типології фреймів С. А. Жаботинської та репрезентовані їх варіантами (афірмативним, заперечним, зворотним афірмативним, зворотним заперечним із загальною кількістю 51: англ. – 18 / італ. – 19 / укр. – 14), та/або ж схемами (кваліфікативна, локативна, контактної дії, циклічної дії, безконтактної дії, розширеної контактної дії (стимулу), розширеної контактної дії (сирконстант),

зворотної контактної дії для предметної та акціональної ЛСМ) із загальною кількістю – 27: англ. – 9 схем / італ. – 10 схем / укр. – 8 схем. Об'єкти в межах утворених ЛСМ пов'язані між собою за допомогою визначених логічних операторів:  $\exists$ ;  $\forall$ ;  $(-)\exists$ ;  $(-)\forall$ ;  $\approx\exists$ ;  $\approx\forall$ ;  $\exists_x$ ;  $\forall_x$ ;  $(-)\exists_x$ ;  $(-)\forall_x$ ;  $\subseteq$ ;  $(-)\subseteq$ ;  $\rightarrow$ ;  $(-)\rightarrow$ ;  $\leftarrow$ ;  $(-)\leftarrow$ .

Побудовано 5 генералізованих ЛСМ (*таксономічну, предметну, посесивну, компаративну й акціональну*):

– **таксономічна ЛСМ** [М (агенс)  $(-)\exists$  /  $\forall$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)  $(-)\exists$  /  $\forall$  М (роль)];

– **компаративна ЛСМ** [М (референт)  $\approx\exists$  ХТОСЬ / ЩОСЬ (корелят)] / [ХТОСЬ (референт)  $\approx\forall$  М (корелят)];

– **посесивна ЛСМ ПА** [М (власник)  $(-)\subseteq$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)] / [ХТОСЬ (власник)  $\subseteq$  М (власність)];

– **предметна ЛСМ ПА** [М  $\exists$  /  $\forall$  ТАКИЙ (якість)] / [М  $\exists_x$  /  $(-)\exists_x$  ТАМ (місце)];

– **акціональна ЛСМ ПА** [М (агенс)  $\rightarrow$  /  $(-)\rightarrow$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) + Prop / Instr ЩОСЬ (ціль/інструмент)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (агенс)  $\leftarrow$  /  $(-)\leftarrow$  М (пацієнс)].

За результатами зіставлення варіантів (схем) ЛСМ в англійській, італійській та українській мовах визначено специфічність окремих з них таким чином:

– характерними для італійської мови є чотири моделі: зворотний варіант компаративної ЛСМ [ХТОСЬ (референт)  $\approx\forall$  М (корелят)]; заперечний варіант локативної схеми предметної ЛСМ [М  $\neg\exists_x$  ТАМ (місце)]; схема заперечної безконтактної дії акціональної ЛСМ [М (агенс)  $(-)\rightarrow$ ]; схема зворотної заперечної контактної дії акціональної ЛСМ [ХТОСЬ (агенс)  $(-)\leftarrow$  М (пацієнс)];

– характерними для української мови є одна модель: афірмативний варіант таксономічної ЛСМ [М  $\forall$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)];

– лакунарні в італійській мові є три моделі: афірмативний варіант компаративної ЛСМ [М (референт)  $\approx$ З ХТОСЬ/ЩОСЬ]; схема циклічної дії акціональної ЛСМ [М (агенс)  $\rightarrow$  М (пацієнс)]; схема розширеної контактної дії (сирконстант) акціональної ЛСМ [М (агенс)  $\rightarrow$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) + Instr ЩОСЬ (інструмент)];

– лакунарні в українській мові є п'ять моделей: зворотний афірмативний варіант таксономічної ЛСМ [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)  $\forall$  М (роль)]; зворотний заперечний варіант таксономічної ЛСМ [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)  $\neg$ З М (роль)]; заперечний варіант посесивної ЛСМ [М (власник)  $\neg$ ⊆ ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)]; зворотний варіант посесивної ЛСМ [ХТОСЬ (власник)  $\subseteq$  М (власність)]; схема безконтактної дії акціональної ЛСМ [М (агенс)  $\rightarrow$  ].

Для систематизації лексичного наповнення слотів 5 ЛСМ запропоновано відповідні класифікації лексичних одиниць. Так, класифікація *рольової структури особистості Учителя* розподіляє виділені лексеми для слотів ([М] / [М (роль)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)] / [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)]) таксономічної ЛСМ та слотів [ХТОСЬ/ЩОСЬ (корелят)] / [ХТОСЬ (референт)] / [М (референт)] / [М (корелят)] компаративної ЛСМ. Відповідно до цієї класифікації у наповненні слотів таксономічної ЛСМ спільною та найчастотнішою для трьох мов визначена група РСОУ – *педагогічний діяч* (по 50% у кожній мові). Характерними за частотою вживання лексичних одиниць для англійської мови встановлено дві групи РСОУ: *метафоричний образ* (14,7%), *займенники різних класів* (12,9%); для італійської мови – дві групи: *персона / займенники різних класів* (по 10,3%); для української мови – дві групи: *метафоричний образ* (10,5%), *родина* (7,1%). Специфічним для українських ПА виокремлено *образ вогню/світла* у групі *метафоричний образ*, що в англійських і італійських ПА є лакунарним.

Класифікація *об'єктів / суб'єктів живої та неживої природи* у межах слотів [ХТОСЬ/ЩОСЬ (корелят)] / [ХТОСЬ (референт)] компаративної ЛСМ визначила перевагу для трьох мов дослідження типу зіставлення: людина

(учитель) як суб'єкт живої природи. Характерним для італійської мови є відсутність одиниць на позначення об'єктів неживої природи.

Розподіл об'єктів / суб'єктів 'умовної' власності посесивної ЛСМ представлено у класифікації власності (групи: живі об'єкти власності, об'єкти матеріальної власності; об'єкти інтелектуальної власності) та встановлено кількісну перевагу у трьох мовах дослідження однієї групи – об'єкти інтелектуальної власності (56% (англ.) / 62% (італ.) / 61% (укр.)). Характерним для італійської мови є відсутність лексем на позначення об'єктів матеріальної власності.

Запропоновано класифікацію характеристик особистості учителя (групи: учень-особистість учителя / професія-навчальний заклад) у межах наповнення слоту [ТАКИЙ (якість)] кваліфікативної схеми предметної ЛСМ ПА та визначено найчастотніші одиниці на позначення якісних характеристик учителя, специфічних для кожної окремої мови: (англ.) *great* (5), *good* (5); (італ.) *grande* (5), *buono* (4); (укр.) *справжній* (5).

Проаналізовано вербальне наповнення 5 ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ (М) та запропоновано семантичну класифікацію дієслівної лексики, де виокремлені мовні одиниці (сумарно – 115 лексем / 422 вживання: 36 один. – англ. / 33 один. – італ. / 46 один. – укр.) розподілено за 15 СКД. У трьох мовах дослідження найбільше відібраних неповторюваних дієслів зафіксовано у СКД *соціальних відносин та впливів* (26 одиниць). Однак, на основі зіставлення кількісних показників вживання дієслів визначено три СКД, що в англійській, італійській та українській мовах характеризуються спільною максимальною частотою вживання їх одиниць: СКД *буття / існування*: (англ. – 54,5% / італ. – 47,4% / укр. – 45,9 %); СКД *соціальних відносин та впливів*: (англ. – 8,3% / італ. – 15,3% / укр. – 13,5%); СКД *володіння*: (англ. – 8,3% / італ. – 10,2% / укр. – 8,1%).

Характерними для кожної мови дослідження за частотою вживання встановлено дієслова таких ЛСМ: (англ.) *to tell* (5) (СКД мовленнєвої діяльності) та *to make* (4) / *to work* (4) (СКД якісного стану (процесу)) слоти [→

/ (-)→] / [←] акціональної ЛСМ; (тал.) *amare* (5) (СКД емоційно-психічного стану) слоти [→] / [←] акціональної ЛСМ; *esistere* (4) (СКД буття / існування) слоти [(-)∃] таксономічної ЛСМ; *insegnare* (4) (СКД соціальних відносин та впливів) – слоти [→] / [←] акціональної ЛСМ; (укр.) *виховувати* (8) (СКД соціальних відносин та впливів) – слоти [→ / (-)→] / [(-)←] акціональної ЛСМ; *любити* (4) (СКД емоційно-психічного стану) слоти [→ / (-)→] акціональної ЛСМ.

Основні результати Розділу 4 представлено у таких публікаціях авторки:  
Сорочинська, 2019b; 2020; 2020a.

## ВИСНОВКИ

Теоретична концепція дисертації базується на таких положеннях:

1. Антропоцентричні засади в галузі мовознавства відбивають безпосередній зв'язок між мовою та мисленням, а також між мовними та лінгвокультурними явищами у сучасному суспільстві.
2. Процес пізнання реалізується через спостереження та аналіз оточуючої людини дійсності, тобто через моделювання довкілля, що впливає та знаходить своє відображення у мові та мовленні кожного окремого етносу. Мова є складною знаковою системою, що транслює інформацію за допомогою варіативності простих та складних знаків, що є відповідними одиницями різних мовних рівнів (від фонем до речення та цілого тексту).
3. Афоризми як предикативні одиниці, еквівалентні реченню, складаються із різної послідовності знаків, що знаходяться у певній взаємодії, а отже можуть виступати об'єктом лінгвістичного моделювання.
4. Тематичне різноманіття афоризмів відбиває ключову інформацію (загальновідомі істини/судження), що торкаються усіх сфер людського життя. *Педагогічні афоризми* (об'єкт нашого дослідження) є трансляторами ментальних та насамперед дидактичних (повчальних) норм та умовиводів, надбань педагогічної думки носіїв різних лінгвокультур.

Історія появи та поширення афоризму сягає історичного періоду Стародавньої Греції та Стародавнього Єгипту (V-III ст. до н. е.), відтак підґрунтям для створення афоризмів з давніх часів були різні сфери людської діяльності: *фольклор (усна народна творчість), художня література, наукові твори, ораторські виступи (політичних та видатних осіб)*. У теорії вивчення афоризмів історично сформувались три взаємодоповнюючі напрями їх дослідження, що логічно відображають філософський, літературний та лінгвістичний аспекти цього явища, а саме: *афоризм як форма вираження філософського бачення, афоризм як літературний жанр, афоризм як одиниця фразеології*.



У сучасній лінгвістиці афоризм відокремлюється від суміжних афористичних термінів (*фраза, висловлювання, афористичний вислів, максима, крилаті слова, сентенція, апофегма, паремія, гуморизм, каламбур, парадокс, гнома, прислів'я, приказка*) за такими ознаками, як: авторство, лаконічність/стислість, завершеність думки, оригінальність судження, актуальність вживання, де визначальним критерієм є наявність автора.

З огляду структурних (М. Ф. Алефіренко, Н. Барлі, Т. О. Буйницька, М. М. Єленевська, Г. Є. Крейдлін, Г. Г. Садова та ін.), семантичних (Г. О. Денискіна, С. Г. Гаврін, А. В. Королькова, Н. М. Шарманова та ін.) і тематичних (Н. А. Баракатова, Н. В. Буц, Л. І. Сокольська, Н. Т. Федоренко та ін.) класифікацій афоризмів очевидним є виділення педагогічних АО у рамках останньої. Під *педагогічним афоризмом* розуміємо лаконічно висловлену, завершену індивідуально авторську думку (не залежно від первинності / вторинності авторства), дотичну до проблем педагогіки як науки та педагогічного процесу загалом. Афоризму притаманна особлива структура, завдяки якій він відтворюється у мовленнєвій діяльності носіїв різних лінгвокультур і спонукає до роздумів та формування власних суджень.

Логіко-семіотичне моделювання ПА у роботі здійснено на основі базисних фреймів С. А. Жаботинської (таксономічного, компаративного, предметного, посесивного, акціонального) з урахуванням членування педагогічного простору (концептосфери) на ключові концепти (ПЕДАГОГІКА, УЧИТЕЛЬ, УЧЕНЬ) та використанням низки логічних операторів:  $\exists$ ;  $\forall$ ;  $(-)\exists$ ;  $(-)\forall$ ;  $\approx\exists$ ;  $\approx\forall$ ;  $\exists_x$ ;  $\forall_x$ ;  $(-)\exists_x$ ;  $(-)\forall_x$ ;  $\subseteq$ ;  $(-)\subseteq$ ;  $\rightarrow$ ;  $(-)\rightarrow$ ;  $\leftarrow$ ;  $(-)\leftarrow$  (для відтворення зв'язків між об'єктами всередині моделі). Концепт УЧИТЕЛЬ обрано за базовий у педагогічній концептосфері, що зумовлено роллю вчителя в навчальному процесі (суб'єкта, який здійснює виховний / навчальний вплив) та підтверджено результатами етимологічного та дефініційного аналізу його ключових вербалізаторів: (англ.) *teacher*, (італ.) *il maestro* та (укр.) *учитель*, а також їхніх найближчих синонімів: (англ.) *professor, educator, schoolmaster*; (італ.) *il pedagogo, l'educatore, l'isegnante*,

*il professore, il docente, lo studioso*; (укр.) *педагог; вихователь; викладач; освітній працівник*, які заповнюють слоти у побудованих ЛСМ ПА.

У науковій праці представлено 5 генералізованих ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ в англійській, італійській та українській мовах:

– **таксономічну**

[М (агенс) (-)∃ / ∀ ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)] /  
[ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт) (-)∃ / ∀ М (роль)];

– **компаративну**

[М (референт) ≈∃ ХТОСЬ/ЩОСЬ (корелят)] /  
[ХТОСЬ (референт) ≈∀ М (корелят)];

– **посесивну**

[М (власник) (-)⊆ ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)] /  
[ХТОСЬ (власник) ⊆ М (власність)];

– **предметну**

[М ∃ / ∀ ТАКИЙ (якість)] /  
[М ∃<sub>χ</sub> / (-)∃<sub>χ</sub> ТАМ (місце)];

– **акціональну**

[М (агенс) → / (-)→ ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) +  
Prop/Instr ЩОСЬ (ціль/інструмент)] /  
[ХТОСЬ/ЩОСЬ (агенс) ← / (-)← М (пацієнс)].

Визначено загальну кількість представлених ЛСМ у мовах дослідження (51: (англ.) 18, (італ.) 19, (укр.) 14), враховуючи варіанти їх репрезентації (афірмативний, заперечний, зворотний афірмативний, зворотний заперечний) і схеми (для предметної та акціональної ЛСМ – кваліфікативна, локативна, контактної дії, циклічної дії, безконтактної дії, розширеної контактної дії (стимулу), розширеної контактної дії (сирконстант), зворотної контактної дії).

У результаті зіставлення варіантів та схем ЛСМ об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ в англійській, італійській та українській мовах визначено їх специфічність для окремих мов, а саме: *характерними для італійської мови є 4 моделі*: зворотний варіант компаративної ЛСМ [ХТОСЬ (референт) ≈∀ М

(корелят)]; заперечний варіант локативної схеми предметної ЛСМ [М  $\rightarrow$   $\exists_x$  ТАМ (місце)]; схема заперечної безконтактної дії акціональної ЛСМ [М (агенс)  $(-)$   $\rightarrow$  ]; схема зворотної заперечної контактної дії акціональної ЛСМ [ХТОСЬ (агенс)  $(-)$   $\leftarrow$  М (пацієнс)]; для української мови – 1 модель: афірмативний варіант таксономічної ЛСМ [М  $\forall$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (роль)]. Відсутніми в італійській мові є три моделі: афірмативний варіант компаративної ЛСМ [М (референт)  $\approx \exists$  ХТОСЬ/ЩОСЬ]; схема циклічної дії акціональної ЛСМ [М (агенс)  $\rightarrow$  М (пацієнс)]; схема розширеної контактної дії (сирконстант) акціональної ЛСМ [М (агенс)  $\rightarrow$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (пацієнс) + Instr ЩОСЬ (інструмент)]; в українській мові – 5 моделей: зворотний афірмативний варіант таксономічної ЛСМ [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)  $\forall$  М (роль)]; зворотний заперечний варіант таксономічної ЛСМ [ХТОСЬ/ЩОСЬ (індивід/об'єкт)  $\rightarrow \exists$  М (роль)]; заперечний варіант посесивної ЛСМ [М (власник)  $\rightarrow \subseteq$  ХТОСЬ/ЩОСЬ (власність)]; зворотний варіант посесивної ЛСМ [ХТОСЬ (власник)  $\subseteq$  М (власність)]; схема безконтактної дії акціональної ЛСМ [М (агенс)  $\rightarrow$  ].

Аналіз кількісного та змістового наповнення слотів ЛСМ зумовив розробку власних класифікацій:

– *рольової структури особистості Учителя (РСОУ), у межах якої виокремлені лексичні одиниці розподілено на 11 груп (педагогічний діяч, персона, біблійний персонаж, родина, приклад для наслідування, робітник-спеціаліст, творча людина, управлінець, метафоричний образ, негативний образ/персонаж, займенники різних класів);*

– належності об'єкта / суб'єкта до природи образів порівняння / зіставлення: людина (учитель) як об'єкт / суб'єкт живої природи; людина (учитель) як об'єкт неживої природи;

– характеристики об'єктів / суб'єктів власності: *живі об'єкти власності, об'єкти матеріальної власності, об'єкти інтелектуальної власності;*

– характеристики учителя відносно його особистісних / професійних рис, що впливають на навчальний процес: *учень – особистість учителя, професія – навчальний заклад*;

– семантичної класифікації дієслівної лексики – 15 СКД: заміни/переміщення/передачі; соціальних відносин та впливів; фізичної дії; фізично/розумової деструктивної дії; розумової діяльності; володіння; створення; мовленнєвої діяльності; буття/існування; міжособистісних відносин; емоційно-психологічного стану; якісного стану (процесу); здобуття об'єкта; пошуку; чуттєвого сприйняття.

Таким чином, як для англійців, так і для італійців та українців спільним є розуміння ключового статусу постаті учителя у навчальному та виховному процесі, але кожна лінгвокультура (у вигляді ПА у нашому дослідженні) демонструє розмаїття його відображення не тільки за допомогою лінгвальних засобів, а й на глибинному мисленнєво-мовленнєвому рівні, представленим у межах цієї роботи ЛСМ. Характерним для української культури є приділення більшої уваги різноманіттю рольових проявів постаті учителя окрім його професійних звань, на відміну від англійської та італійської культур.

*Перспективу* подальшого дослідження вбачаємо в побудові ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧЕНЬ в англійській, італійській, українській мовах, що уможливить аналіз ПА з позиції ще одного суб'єкта педагогічного процесу – учня, на якого здійснюється педагогічний вплив.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Ажнюк, М. О., Передрій, О. С. (2008). *Основи економічної теорії*: Навч. Посіб. Київ: Знання. URL: [https://pidru4niki.com/18060203/politekonomiya/vlasnist\\_sistemi\\_ekonomichnih\\_vidnosin](https://pidru4niki.com/18060203/politekonomiya/vlasnist_sistemi_ekonomichnih_vidnosin).
- Азнаурова, Э. С. (1987). *Общественно-политический и научный текст как предмет обучения иностранным языкам* (с. 3-20). Москва: Наука.
- Алефиренко, Н. Ф., Семенов, Н. Н. (Ред.). (2009). *Фразеология и паремология*. Москва: Наука.
- Алефіренко, М.Ф. (1992). Моделювання фразеосемантичної системи як лінгвістична проблема. *Мовознавство*, 1, 21-26.
- Аммер, А. В. (2005). *Вербализация фрагмента концептосферы «морально-этические ценности» в афоризмах и пословицах (на материале английского и русского языков)*. (Кандидатская диссертация). Воронежский государственный университет, Воронеж, Российская Федерация.
- Амосова, Н. Н. (1958). Слово и контекст. *Очерки по лексикологии, фразеологии и стилистике*, 243(42), 3-23.
- Анастасьєва, О. А. (2017). *Англомовний афоризм. Прагмастилістичний та когнітивний аспекти*. (Кандидатська дисертація). Запорізький національний університет, Запоріжжя, Україна.
- Анохіна, Т. О. (2016). Онтогносеологічне осмислення метазнаків "жанр", "текст" і "стиль". *Філологічні трактати*, 3, Т. 8, 7-14.
- Апресян, Ю. Д. (1966). *Идеи и методы современной структурной лингвистики (краткий очерк)*. Москва: Просвещение.
- Арзамасцева, И. В. (2009). *Семиотика: учебное пособие*. Ульяновск: УЛГТУ.
- Арнольд, И. В. (1991). *Основы научных исследований в лингвистике*. Москва: Высшая школа.
- Арутюнова, Н. Д. (2002). *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры.

- Арутюнова, Н. Д., Падучева, Е. В. (1987). Истоки, проблемы и категории прагматики. *Новое в зарубежной лингвистике*, 16, 21-38.
- Архангельский, В. Л. (1964). *Устойчивые фразы в современном русском языке*. Ростов-на-Дону.
- Ахохова, Е. А. (2007). Семиотика и лингвистика. Учебное пособие. Нальчик: Полиграфсервис.
- Балабан, О. О. (2018). Концепт як когнітивно-семантична універсалія у споріднених мовах (на матеріалі концепту "сучасна жінка"). *Закарпатські філологічні студії*, 3, Т. 1, 158-162.
- Баракатова, Н. А. (2015). Структурно-семантична специфіка сучасної української афористики. *Український смисл*, 2015, 3-11.
- Баран, Я. А. (1980). *Основні питання загальної та німецької фразеології*. Львів: Наукова думка.
- Бардіна, Н. В. (1999). Епістемологічні проблеми моделювання мови. *Вісник Одеського державного університету*, 4, 6-10.
- Барли, Н. (1984). Структурный подход к пословице и максиме. *Паремнологические исследования*, 127-148.
- Бацевич, Ф. С. (2016). Лінгвосеміотика. *Енциклопедія сучасної України*. URL: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=55510](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=55510).
- Бацевич, Ф. С. (2008). Проблеми і термінологічний апарат сучасної лінгвістичної прагматики. *Вісник [Національного університету Львівська політехніка]*. Серія: Проблеми української термінології, 620, 250-253.
- Біблія (в пер. Івана Огієнка). (1962). URL: <https://www.bible.com/uk/bible/186/MAT.7.12.UBIO>.
- Болдырев, Н. Н. (2001). *Когнитивная семантика: Курс лекций по английской Филологии* (изд. 2-е). Тамбов: Изд-во Тамбовского ун-та.
- Бочаров, В. А., Маркин, В. И. (2000). *Основы логики: Учебник*. Москва: ИНФРА.

- Бразговская, Е. Е. (2019). Семиотика, языки и коды культуры (2-е изд., испр. и доп.). Москва: Издательство Юрайт.
- Брацун, О. І. (2006). Крилаті вислови як об'єкт лінгвістичного дослідження. *Актуальні проблеми слов'янської філології, XI*. URL: [http://bdpu.org/scientific\\_published/2006/akt\\_prob\\_l\\_sl\\_filol-11/6.doc/view](http://bdpu.org/scientific_published/2006/akt_prob_l_sl_filol-11/6.doc/view).
- Буглак, К. И. (2013). Функциональные характеристики крылатых выражений. *Лингвистические и методические аспекты преподавания иностранных языков*. Материалы IV междунар. науч.-практ. конф., (22-23 ноября 2013 г.) (с. 54-58). Белгород.
- Буйницька, Т. О. (1996). Мовностилістична структура афоризмів Е. Канетті. *Іноземна філологія. Республіканський міжвідомчий збірник*, 50-55.
- Бук, С. Н. (2008). *Основи статистичної лінгвістики: навчально-методичний посібник*. Ф. С. Бацевич (Ред.). Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка.
- Ваганова, Е. Ю. (2002). *Афоризм как тип текста в аспекте интертекстуальности (на материале немецкого языка)*. (Кандидатская диссертация). Калининград, Российская Федерация.
- Вежбицкая, А. (1996). *Язык. Культура. Познание*. Москва: Русские словари.
- Вежбицкая, А. (2001). *Сопоставление культур через посредство лексики и грамматики*. Москва: Языки славянской культуры.
- Ветров, А. А. (1968). *Семиотика и ее основные проблемы*. Москва.
- Вихованець, І. Р. (1993). *Грамматика української мови: Синтаксис*. Київ: Либідь.
- Власенко, В. В. (2004). У світі афоризмів Григорія Сковороди. *Культура народів Причорномор'я*, 53, 70-72.
- Волков, А. (2001) *Лексикон загального та порівняльного літературознавства*. Чернівці: Золоті литаври.
- Волкова, Н. П. (2007). *Педагогіка* (2-е видання). Київ: Академвидав.

- Волосухина, Н. В. (2010). К вопросу о трактовке понятий «концепт» и «фрейм» в современной лингвистике. *Университетские чтения [Пятигорского государственного лингвистического университета]*. (с. 41-46).  
Материалы научно-методических чтений ПГЛУ, 3.
- Воркачев, С. Г. (2004). *Счастье как лингвокультурный концепт*. Москва: ИТДГК "Гнозис".
- Гаврин, С. Г. (1971). Афористическая фразеология как лингвистическая категория. *Вопросы теории и методики русского языка*, 87, 3-23.
- Гальперин, И. Р. (1973). О понятии «стиль» и «стилистика». *Вопросы языкознания*, 3, 14-25.
- Гаращенко, О. (2010). Фразеологічні одиниці та проблеми їх класифікації. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, 89(3), 9-176.
- Гнатковська, О. М. (2011). Базові фреймові структури концепту INTENTION в англomовній картині світу. *Наукові записки [Національного університету Острозька академія]*. Серія: Філологічна, 19, 229-234.
- Гнатюк, І. С. (2000). *Афоризм. Українська мова: Енциклопедія*. Київ.
- Голіяд, Н. І. (2016). *Профільювання етнокультурних концептів в англійській загадці*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Гольцова, М. Г. (2016). *Виведення імплікатур в англійській та українській мовах: логіко-прагматичний та контрастивний аспекти*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Гофман, И. (2004). *Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта*. Москва: Ин-т социологии РАН.
- Грасиан, Б. (2001). *Советы мудреца, или Карманный оракул: 300 афоризмов и сочинений*. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Грущак, О. М. (2018). Предметний фрейм концепту LIFE в англomовній афористиці. *Молодий вчений*, 3.1(55.1), 39-43.



- Давидова, Т. В., Колюка, А. П. (2017). Модель концепту HOLIDAY/СВЯТО (на матеріалі “Різдвяної пісні” Ч. Діккенса). *Науковий вісник [Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка]*. Серія: Філологічні науки, 8, Т. 1, 57-61.
- Дандис, А. (1978). *О структуре пословицы*. Паремнологический сборник: Пословица. Загадка (Структура, смысл, текст) (с. 13-34). Москва: Наука.
- Демидкина, Е. А. (2007). *Фразеологизмы, паремии и афоризмы как средство объективации концепта «Leben» в немецкой языковой картине мира*. (Кандидатская диссертация). Саратов, Российская Федерация.
- Демина, Л. А., Копосов, Л. Ф. (2017). Логико-семиотическая парадигма в философии смысла. *Вестник ТвГУ. Серия: Философия* (4), 190-201.
- Денискіна, Г. О. (2006). Структурно-функціональні різновиди афоризмів. *Науково-методичний журнал: Дивослово: Українська мова й література в навчальних закладах, № 11*, 46-49.
- Дзюбенко, О. М. (2013). Динаміка розвитку концепту «УЧИТЕЛЬ» (на матеріалі епітетів літературно-художнього дискурсу латинської, англійської та української мов). *Наукові записки [Національного університету Острозька академія]*. Серія: Філологічна, 38, 177-179. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/Nznuoaf\_2013\_38\_56.pdf.
- Дишлева, С. М. (2008). *Адвербіальна дистрибуція лексико-семантичних груп українських дієслів*. (Автореферат кандидатської дисертації). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна.
- Дмитрієва, Е. Н. (2011), Парадигма смыслообразующей педагогической подготовки учителя. *Высшее образование в России*, 3, 75-80.
- Дмитрієва, О. А. (1997). *Культурно-языковые характеристики пословиц и афоризмов (на материале французского и русского языков)*. (Кандидатская диссертация). Волгоград, Российская Федерация.

- Душенко, К. В. (2001). *Большая книга афоризмов* (5-е изд., испр.). Москва.  
URL: <http://yanko.lib.ru/books/lit/dushenko-aphorizm.htm>.
- Дядечко, Л. П. (2002). *Крылатые слова как объект лингвистического описания: история и современность*. Киев.
- Дядечко, Л. П. (2003). *Крилаті слова в російській мові: системно-функціональний та лексикографічний аспекти*. (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний університет імені Т. Шевченка, Київ, Україна.
- Дяків, Х. Ю. (2020). *Когнітивно-дискурсивна реконструкція комунікативних девіацій в українсько- і німецькомовних відеоінтерв'ю*. (Докторська дисертація). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна.
- Еленевская, М. Н. (1983). *Структура и функции афоризма (на материале англ. языка)*. (Автореферат кандидатской диссертации). Ленинград, СССР.
- Ельмслев, Л. (2006). *Пролегомены к теории языка*. Москва: КомКнига.
- Ерхов, В. Н. (1981). *Семантические позиции в модели предложения*. Калинин.
- Етика. (2014). *Етика та Наука*. URL: <http://www.etica.in.ua/moral-na-otsinka-vchinku-yiyi-zmist-i-osnovni-skladovi/>.
- Жаботинская, С. А. (2004). Концептуальный анализ языка: фреймовые сети. *Мова. Науково-теоретичний часопис з мовознавства [Національного університету імені І. І. Мечникова]*, 9, 81-92.
- Жаботинская, С. А. (2005). Лексическое значение: принципы построения концептуальной сети. In Pstyga, A. (red.) *Zlovo z perspektywy jezykoznavcy i tlumacza, tom II*. Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego, (p. 53- 62).
- Жаботинская, С. А. (2012). Синтаксична метафора у світлі граматики конструкцій (багатозначність структури Np2 of Np1). *Studia philologica*, 1, 43-51.

- Жайворонок, В. В. (2006). *Знаки української етнокультури: Словник-довідник*. Київ: Довіра.
- Заречнева, Е. Н. (2009). *Социокультурный концепт «УЧИТЕЛЬ»: когнитивно-дискурсивное исследование*. (Кандидатская диссертация). Алтайский государственный университет, Барнаул, Российская Федерация.
- Зеленько, А. С. (Ред.). (2011). *Загальне мовознавство: навч. посібник*. Київ: Знання.
- Золотова, Г. А. (1973). *Очерк функционального синтаксиса русского языка*. Москва: Наука.
- Золотова, Г. А. (1982). *Коммуникативные аспекты русского синтаксиса*. Москва: Наука.
- Зуккер, І. Д. (1997). *Драматургічна концепція Луїджі Піранделло*. (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний університет імені Т. Шевченка, Київ. URL: <http://cheloveknauka.com/dramaturgicheskaya-kontsepsiya-luidzhi-pirandello>.
- Іваницька, Н. Б. (2009). Tertium comparationis у міжмовному зіставленні дієслівних систем. *Мовознавство: Науково-теоретичний журнал Інституту мовознавства імені О. О. Потебні*, 1, 46-59.
- Кабаченко, Е. Г. (2009). Концепт «учитель» и «ученик» в сознании современных педагогов (образный компонент). *Лингвокультурология*, 3, 83-91.
- Калашник, В. С. (1988). Структурно-функціональні різновиди афоризмів. *Дослідження з граматичної будови української мови: Збірник наукових праць*. (сс. 90-95). Дніпропетровськ.
- Калашник, В. С. (1994). Афористическое высказывание как семантический и стилистический компонент речи. Материалы Республиканской научной конференции [Московского государственного лингвистического университета] «Германистика. Риторика. Стилистика», (сс. 64-72).

- Калашник, В. С. (1995). Українська поетична афористика як джерело естетичного сприймання основних життєвих цінностей. *Українська духовна культура в системі національної освіти: Тези доповідей та повідомлень* (с. 31-33). Харків: Видавництво Харк. ун-ту.
- Капелюшний, А. О. (2011). *Енциклопедія афоризмів, крилатих фраз, цитат "Журналістика - це творчість і ремесло"*: близько 19200 висловів 3300 авторів. Львів: ПАІС.
- Карасик, В. И. (2004). *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Парадигма.
- Карпенко, Ю.О. (2006). *Вступ до мовознавства: Підручник*. Київ: Видавничий центр «Академія».
- Кожевников, А. Ю. (2010). *Афоризмы античных мудрецов*. Москва: Олма Медиа Групп. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=222242&p=1>.
- Козловский, В. В. (1997). *Структурно-семантическая организация и коммуникативно-прагматическая направленность предложений с конъюнктивом в современном немецком языке*. (Автореферат кандидатской диссертации). Черновицкий национальный университет им. Ю. Федьковича, Черновци, Украина.
- Колесникова, И. А. (2016). *Концептосфера непрерывного образования*. Петрозаводск.
- Колоїз, Ж. В. (2014). Афоризми Ліни Костенко як транслятори загальнолюдських цінностей і національних пріоритетів. *Філологічні студії [Науковий вісник Криворізького національного ун-ту]*, 11, 210- 232.
- Колоїз, Ж. В., Малюга, Н. М. & Шарманова, Н. М. (2012). *Українська пареміологія*. Кривий Ріг: ТОВ «Центр-принт».
- Коляденко, О. О. (2013). Термін фрейм у лінгвістиці. *Термінологічний вісник*, 2(1), 139-144.
- Конверський, А. Є. (2004). *Логіка*. Київ: Центр навчальної літератури.
- Кондаков, Н. И. (1967). *Введение в логику*. Москва: Наука.

- Корень, О. В. (1999). Семантико-синтаксичні моделі англійських прислів'їв. *ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 3, 140-144.
- Королькова, А. В. (2005). *Русская афористика*. Москва: Флинта, Наука.
- Кочерган, М. П. (2006). *Загальне мовознавство: підручник (2 вид.)*. Київ: ВЦ «Академія».
- Кравчук, Л. М. (2001). *Українська афористика. Скарби національної культури*. URL: <http://ukrlife.org/main/afor/scarby.html>.
- Красных, В. В. (2002). *Этнопсихолінгвістика и лингвокультурология: Курс лекцій*. Москва: ИТДГК «Гнозис».
- Краціло, С. О. (2016). *Профілізація концепту MARRIAGE в англійській мові* (Кандидатська дисертація). Львівський національний університет імені І. Франка, Львів, Україна.
- Крейдлин, Г. Е. (1989). Структура афоризма. *Проблеми структурной лінгвістики*, (сс. 196-205). Москва.
- Крячков, Д. А. (2004). *Языковой афоризм как средство репрезентации говорящего в американском политическом дискурсе*. (Кандидатская дисертація). Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация.
- Кубрякова, Е. С. (1991). *Об одном фрагменте концептуального анализа слова ПАМЯТЬ*. Н. Д. Арутюнова (Ред.) (с. 85-91). *Логический анализ языка. Культурные концепты*. Москва: Наука..
- Куза, А. М. (2016). *Українська релігійна фразеологія: особливості функціонування в сучасному мовному просторі*. (Автореферат кандидатської дисертації). Львівський національний університет імені І. Франка, Львів, Україна.
- Кульчицький, І. М. (2015). Концептуалізація понять "модель" та "моделювання" у наукових дослідженнях. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Інформаційні системи та мережі*, 829, 273-284.

- Кунин, А. В. (1996). Курс фразеологии современного английского языка. Москва: Высшая школа.
- Левицький, А. Е., Сингаївська, А. В. & Славова Л. Л. (2006). *Вступ до мовознавства*. Київ: Центр навчальної літератури.
- Леміш, Н. Є. (2015). *Комунікативно-прагматичні та структурно-семантичні характеристики каузального комплексу у сучасних германських, романських та слов'янських мовах: зіставно-типологічний аспект*. (Докторська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Леута, О. І. (2008). *Структура і семантика дієслівних речень в українській літературній мові* [монографія]. Київ: Такі справи.
- Леута, О. І. (2017). Сучасні інтерпретації дієслівного предиката в структурі речення. *Науковий часопис [Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова]. Серія 9: Сучасні тенденції розвитку мов, 15*, 152-163. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_9\\_2017\\_15\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_9_2017_15_19).
- Лихачев, Д. С. (1993). *Концептосфера русского языка*. (сс. 147-165). Москва: URL: [https://www.lihachev.ru/pic/site/files/fulltext/ocherk\\_po\\_philos/13.pdf](https://www.lihachev.ru/pic/site/files/fulltext/ocherk_po_philos/13.pdf)
- Літяга, В. (2006). Поняття "концепт" у парадигмі сучасних лінгвістичних досліджень. *Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка, 2006*, 48-50.
- Лукач, М. О. (2013). Типи лінгвістичних моделей та їх застосування для розв'язання лінгвістичних задач. *Вісник [Національного університету Львівська політехніка]. Інформаційні системи та мережі, 770*, 143-153. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VNULPICM\\_2013\\_770\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VNULPICM_2013_770_19).
- Лукач, М. О. (2014). Лексико-семантична класифікація дієслів української мови. *Наукові записки [Національного університету Острозька академія]. Серія: Філологічна, 46*, 106-108. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf\\_2014\\_46\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2014_46_32).
- Макович, Х. Я. (2016). Засвоєння біблійних афоризмів в українській мові (на матеріалі гомілійних текстів XVI – XVII ст.). *Науковий вісник*

- [Міжнародного гуманітарного університету]. Серія: Філологія, 23(1), 33-36.
- Максименко, С. Д. (2004). *Загальна психологія: навч. посібник* (2-е вид., перероб. та доп). Київ: Центр навчальної літератури.
- Малявин, В. В. (2003). *Афоризмы старого Китая*. Москва: Изд-во „Астрель”.
- Манякина, Т. И. (1980). *Языково-стилистическая характеристика жанра афоризмов (на материале нем. яз.)*. (Кандидатская диссертация). Днепропетровский государственный университет, Днепропетровск, СССР.
- Маслова, В. А. (2004). *Когнитивная лингвистика: Учебное пособие*. Мн.: ТетраСистемс.
- Минский, М. (1979). *Фреймы для представления знаний*. Москва: Энергия.
- Мішкур, В. Г. (2012). Фреймові моделі представлення знань (на матеріалі іспанських паремій з анімалістичним компонентом). *Мова і культура*, 15, Т. 2, 118-123.
- Молгамова, Л. О. (2020). Фреймова модель імені концепту DEATH. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Філологічні науки*, 1(19), 304-308.
- Мороховская, Э. Я. (1975). *Основные аспекты общей теории лингвистических моделей*. Київ: Вища школа.
- Моррис, Ч. У. (2001). *Основания теории знаков. Семиотика: Антология*. Москва: Академический проект.
- Мунтян, Л. В. (2014). Семантичні класи дієслів в актуалізації концепту GLOBALISATION у науковому дискурсі. *Наукові записки [Національного університету Острозька академія]*. Серія: Філологічна, 42, 112-115.
- Назаров, В. Н., Сидоров, Г. П. (1990). *Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах*. Москва Политиздат.
- Наличникова, И. А. (2010). *Когнитивно-прагматические особенности афористического дискурса*. (Автореферат кандидатской диссертации).

Оренбургский государственный педагогический университет, Уфа,  
Российская Федерация.

Неуймин, Я. Г. (1984). *Модели в науке и технике: история, теория и практика*.  
Л.: Наука.

Новиков, Л. А. (1982). *Семантика русского языка*. Москва: Высш. школа.

Овчинникова, І. І. (2012). Принцип семантико-синтаксичної єдності у типології  
дієслівної лексики української мови. *Науковий часопис [Національного  
педагогічного університету імені М. П. Драгоманова]. Серія 9: сучасні  
тенденції розвитку мов*, 8, 130-135.  
URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_9\\_2012\\_8\\_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_9_2012_8_23).

Овчинникова, І. І. (2013). Лексико-семантична група дієслів інтелектуальної дії  
в українській літературній мові. *Філологічні студії. Науковий вісник  
[Криворізького державного педагогічного університету]*, 9, 29-334.  
URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhSt\\_2013\\_9\\_51](http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhSt_2013_9_51).

Палеха, Ю. І., Леміш, Н. О. (Ред.). (2009). *Загальне документознавство*. Київ.  
URL: <https://textbook.com.ua/dokumentoznavstvo/1473445811/s-12>.

Палиця, Г. С. (2018). Концепт «учасник процесу виховання» в розрізі  
німецьких, українських і російських паремій. *Молодий вчений*, 3.1(55.1),  
127-131.

Пащенко, В. І., Пащенко, Н. І. (2001). *Антична література: Підручник*.  
Київ: Либідь.

Пермяков, Г. Л. (1975). К вопросу о структуре паремиологического фонда.  
*Типологические исследования по фольклору: Сб. статей*. (с. 247-274).  
Москва: Наука.

Пермяков, Г. Л. (1988). *Основы структурной паремиологии*. Москва: Наука.

Петрик, Т. В. (2016). Фреймова структура концепту "РЕЛІГІЯ" в езотеричному  
дискурсі. *Вісник Львівського університету. Серія: Іноземні мови*,  
23, 10- 17. URL: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/5523-10740-1-PB.pdf>.

Петров, В. К. (1998). *Крылатые выражения в современном литературном  
языке: Пособие по спецкурсу*. Комсомольск-на-Амуре.



- Пименова, М. В. (2013). Типы концептов и этапы концептуального исследования. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 2(54), 127-131.
- Пирс, Ч. С. (2000). *Логические основания теории знаков*. Санкт-Петербург.
- Погребняк, І. В. (2017). Семіотична традиція: генеза і тенденції розвитку. *Науковий вісник [Міжнародного гуманітарного університету]. Серія: Філологія*. 26(1), 56-58.  
URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu\\_filol\\_2017\\_26%281%29\\_\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2017_26%281%29__19).
- Полюжин, М. М. (1999). Когнітивна парадигма лінгвістичних досліджень. *Проблеми романо-германської філології: Збірник наукових праць* (с. 4- 22). Ужгород: Ужгородський державний університет.
- Пономарів, О. Д. (Ред.). (1997). *Сучасна українська мова*. Київ: Либідь.
- Попова, З. Д., Стернин, И. А. (2000). *Понятие "концепт" в лингвистических исследованиях*. Воронеж: Издательство Воронежского университета.
- Попова, З. Д., Стернин, И. А. (Ред.). (2007). *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ: Восток-Запад.
- Потебня, А. А. (1999). *Мысль и язык*. Москва.
- Почепцов, Г. Г. (Ред.). (1976). *Синтагматика английского слова*. Київ: Вища школа.
- Приходько, А. М. (2008). *Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики*. Запоріжжя: Прем'єр.
- Прохоров, Ю. Е. (1977). *Русские крылатые выражения как объект учебной лексикографии*. Актуальные проблемы учебной лексикографии. Москва.
- Радзієвська, Т. В. (1999). *Комунікативно-прагматичні аспекти текстотворення* (Автореферат докторської дисертації). Київський національний університет імені Т. Шевченка, Київ, Україна.
- Раєвська, Н. М. (1971). *English Lexicology*. Київ: Вища школа.
- Раферовська, Є. А. (1983). *Лінгвістичні дослідження структури тексту*. Львів: Наука.
- Ревзин, И. И. (1962). *Модели языка*. Москва: Издательство АН СССР.

- Рождественский, Ю. В. (1969). *Типология слова*. Москва: Высш. шк.
- Рувінський, Л. І. (1973). *Теория самовоспитания*. Москва.
- Руденко, Д. И. (1990). *Имя в парадигмах «философии языка»*. Харьков.
- Русанівський, В. М. (1965). Спроба визначення семантичних груп дієслів на основі формальних критеріїв. Респ. міжвідом. збірник (сс. 56-65). *Структурно-математична лінгвістика*. Київ.
- Садовая, Г. Г. (1976). *Языковая природа и стилистические функции предложения (на материале английского языка)* (Автореферат кандидатской диссертации). Москва, СССР.
- Селиванова, Е. А. (2000). *Когнитивная ономазиология*. Киев: Изд-во Украинского философического центра.
- Селіванова, О. О. (2003). Пареміологічні парадокси в східнослов'янських мовах. *Мовознавство*, 1, 60-65.
- Селіванова, О. О. (2004). *Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти)* [монографія]. К.-Черкаси: Брама.
- Селіванова, О. О. (2006). *Сучасна лінгвістика*. Полтава: Довкілля.
- Селіванова, О. О. (2008). *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми*. Полтава: Довкілля.
- Селіванова, О. О. (2010). *Лінгвістична енциклопедія*. Полтава: Довкілля.
- Сеник, Р. М. (2014). Мова як суб'єкт і об'єкт філософії. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*, 57, 51-62.  
URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpgvzdia\\_2014\\_57\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpgvzdia_2014_57_7).
- Сисоєва, С. О. (2006). *Основи педагогічної творчості: Підручник*. Київ: Мілені.
- Сікорський, Т. В. (2014). Фреймова структура концепту "HUMAN RIGHTS". *Философия и филология. Языковедение и иностранные языки в современном мире*, 1(12). URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer36/719.pdf>.
- Скуратівський, В. Т. (2001). *Афоризм колись і сьогодні*. URL: <http://ukrlife.org/main/afor/scurat.html>.

- Смерчко, А. К. (1999). До питання про тлумачний словник фразеологічної термінології. *Проблеми гуманітарних наук: Наук. записки [Дрогобицького державного педагогічного університету]*, 3, 145-153.
- Смыслова, С. Л. (2007). *Концепт «учитель» в русском педагогическом дискурсе рубежа XIX–XX веков*. (Кандидатская диссертация). Тюменский государственный университет, Тюмень, Российская Федерация.
- Смоляна, Т. А. (2017). *Текст німецької максими: когнітивно-дискурсивні аспекти*. (Кандидатская диссертация). Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, Україна.
- Соколова, О. В. (2007). Категорія фрейма в когнітивній лінгвістиці. *Вестник Астраханского государственного технического университета*, 1(36), 236-239.
- Соломоник, А. (1995). *Семиотика и лингвистика*. Москва.
- Сорочинська, І. Р. (2017). Афоризм і суміжні поняття. *Філософія мови та нові тенденції в перекладознавстві й лінгвістиці*: [Тези доповідей І Міжнародної науково-практичної конференції], (Київ, 6-7 квітня, 2017 р.). (сс. 200–205). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.
- Сорочинська, І. Р. (2017а). Інтерпретація поняття афоризму у колі суміжних понять. Науковий журнал *Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики*: [збірник матеріалів Х Міжнародної науково конференції], № 2(15), (Чернівці, 4-5 травня, 2017 р.). (сс. 181- 185). Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича. Видавничий дім “РОДОВІД”.
- Сорочинська, І. Р. (2018). Семантична типологія афоризмів у сучасній лінгвістиці. (сс. 382–390). Науковий часопис “*Кременецькі компаративні студії*”. Вип. VIII. Кременець.
- Сорочинська, І. Р. (2019). Категорія загальночасовості в педагогічних афоризмах. *Філософія мови та нові тенденції в перекладознавстві й*

*лінгвістиці*: [Тези доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції], (Київ, 28-29 березня, 2019 р.). (сс. 328–332). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.

Сорочинська, І. Р. (2019а). Лексико-семантичні варіанти для лексеми *ПЕДАГОГІКА* в українській, англійській та італійській мовах. (сс. 70- 79). *Закарпатські філологічні студії*. 2019, № 11. Т. 2.

Сорочинська, І. Р. (2019b). Фреймова модель концепту УЧИТЕЛЬ на матеріалі українських педагогічних афоризмів. *Issues of modern philology in the context of the interaction of languages and cultures. Питання сучасної філології в контексті взаємодії мов і культур*: [Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції], (Італія, Венеція, 27-28 грудня, 2019 р.). (сс. 117–121). Ca' Foscari University of Venice. Venice: Izdevnieciba «Baltija Publishing».

Сорочинська І. Р. (2020). Фреймова модель концепту MAESTRO в сучасній італійській мові. *Актуальні проблеми філологічної науки: сучасні наукові дискусії*: [Тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції], (Одеса, 27-28 березня, 2020 р.). (сс. 80–85). Міжнародний гуманітарний університет.

Сорочинська, І. Р. (2020а). Структура та наповнення фреймової моделі концепту TEACHER в англійській мові. (сс. 505–524). *Scientific developments of European countries in the area of philological researches. Наукові досягнення країн Європи в галузі філологічних досліджень*. Т. 2. Латвія. Рига: Izdevnieciba “Baltija Publishing”.

Соссюр, Ф. де. (1977). *Труди по языкознанию*. Москва: Прогресс,.

Соссюр, Ф. де. (1998). *Курс загальної лінгвістики*. (Пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко). Київ: Основи.

Статті об афоризмах. (2007-2021). Литературные исследования и анализ афоризмов. *Международная афористическая терминология*. Воспроизведено с: <http://greatmind.info/articles.php?aid=20>.

- Степанишин, Б. І. (2004). *Українська поетична афористика минулого тисячоліття*. Тернопіль: Підручники і посібники.
- Степанов, В. В. (2015). Фреймове моделювання концепту ЖИТТЯ (на матеріалі «Англо-українського фразеологічного словника». *Наукові студії – XXI (культура, освіта – антропоцентричні парадигми і сучасний світ)*. Філософія. Філологія. Педагогіка. Економіка, 6, Т. 8, 102- 120.
- Степанов, Ю. С. (1972). *Семиотика*. Москва.
- Степанов, Ю. С. (2002). *Константи: словарь русской культуры*. Москва: Академический Проект.
- Стрельченко, К. С. (2016). Концептуальний простір ТАЄМНИЦЯ: фреймова модель (на матеріалі англословних художніх творів). *Studia philological*, 6, 56-62.
- Сукаленко, Т. (2014). Лінгвістичний потенціал теорії фреймів. *Науковий вісник [Ужгородського університету]*. Серія: Філологія. Соціальні комунікації, 2, 12-22.
- Сулима, О. П. (2019). До питання лексико-семантичної класифікації дієслів. *Науковий вісник [Міжнародного гуманітарного університету]*. Серія: Філологія, 38, Т. 3, 157-160.
- Сусов, И. П. (1980). *Семантика и прагматика предложения*. Калинин: Калинин. гос. ун-т.
- Телия, В. Н. (1996). *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа «Языки русской культуры».
- Титов, В. Д. (2005). *Логика*. Харків: Право.
- Тишко, О. В., Коцюк, Л. М. (2009). Лінгвістичний аналіз поняття фрейму. *Наукові записки [Національного університету Острозька академія]*. Серія: Філологічна, 11, 391-399.

- Толстой, Л. Н. (1956). *Предисловие к сборнику «Избранные мысли Любрюйера, с прибавлением избранных афоризмов и максим Ларошфуко, Вовенарга и Монтескье»*. Полн. собр. соч.: в 90 тт. (Т. 40). Москва: Гослитиздат.
- Тройская, М. Л. (1962). *Немецкая сатира эпохи просвещения*. Ленинград: Издательство Ленинградок.
- Тяпкина, А. С. (1975). *Устойчивые дефинитивные афоризмы английского языка (функционально-семантический аспект)* (Автореферат кандидатской диссертации). Московский педагогический институт, Москва, СССР,
- Успенский, Л. В. (1964). *Коротко об афоризмах*. Е. С. Райзе (сост.) (сс. 8-10). Ленинград.
- Федоренко, В. Л. (2006). *Мовні цікавинки. Нестандартні дидактичні матеріали*. Харків: Вид. група «Основа».
- Федоренко, Н. Т. (1990). Сокольская Л. И. *Афористика*. Москва: Наука.
- Федоренко, Н. Т., Сокольская, Л. И. (1985). Жанровые и видовые особенности афоризмов. *Серия литературы и языка*, 3, Т. 44, 245-256.
- Федоров, В. (2009). *Психологія народної мудрості: Пареміологічний довідник*. Тернопіль: Підручники й посібники.
- Фелицына, В. П., Прохоров, Ю. Е. (1988). *Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения: лингвострановедческий словарь*. Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров (Ред.) (2-е изд., испр. и доп.). Москва: Рус. яз.
- Филлмор, Ч. (1988). Фреймы и семантика понимания. *Новое в зарубежной лингвистике*, 23, 52-92.
- Фреге, Г. (1997). *Смысл и денотат. Семиотика и информатика*. Москва.
- Фрумкина, Р. М. (1992). *Концепт, категория, прототип. Лингвистическая и экстралингвистическая семантика*. А. М. Кузнецов (Ред.). Сборник обзоров / отв. (сс. 28-43). Москва: ИНИОН.
- Черкасский, М. А. (1978). *Опыт построения функциональной модели одной частной семиотической системы (пословицы и афоризмы)*.

- Паремиологический сборник: Пословица. Загадка (Структура, смысл, текст) (сс. 35-52). Москва.
- Чернышева, И. И. (1962). *Лексикология современного немецкого языка*. Москва: Высш. школа.
- Шанский, Н. М. (1969). *Фразеология современного русского языка*. Москва: Наука.
- Шанский, Н. М. (1972). *Лексикология современного русского языка*. Москва: Наука.
- Шарманова, Н. М. (2005). *Українська афористика: структурно-семантичний та функціональний аспекти* (Кандидатська дисертація). Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна, Харків, Україна.
- Шарманова, Н. М. (2008). Семантична типологія афоризмів (на матеріалі сучасного художнього дискурсу). *Науковий вісник [Криворізького державного педагогічного університету]: Філологічні студії*, 1, 40-44.
- Шарманова, Н. М. (2014). Знаковість афористики Б. Д. Грінченка: перетин мовного і національного кодів. *Науковий вісник [Криворізького державного педагогічного університету]. Філологічні студії*, 10, 233-247. URL: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/437-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-849-1-10-20180720.pdf>.
- Шаталова, С. А. (2000). *Лингвистические основы афористики и афоризмы в художественных текстах Ф. М. Достоевского: на материале романов «Бесы» и «Подросток»* (Кандидатская диссертация). Московський державний університет, Москва, Російська Федерація.
- Швачко, С. О., Кобякова І. К., & Анохіна Т. О. (2007). Концептуальний підхід до структурних одиниць текстів: контрастивні аспекти. *Вісник Сумського державного університету. Серія: Філологія*. 2, 173-179.
- Шевченко, І. С. (2014). Лексично втілені концепти: історичний вимір. *Нова філологія*, 64, 121-126.

- Шейгал, Е. И. (2000). *Семиотика политического дискурса*. (Докторская диссертация). Волгоградский государственный педагогический институт, Волгоград, Российская Федерация.
- Шкварчук, С. С. (2014). Ептоніми, або крилаті вислови: термінологічний апарат та відмежування суміжних понять. *Наукові записки [Національного університету Острозька академія]*. Серія: Філологічна, 43, 311-314. URL: <https://lingvj.oa.edu.ua/articles/2014/n43/91.pdf>
- Шмарина, В. И. (1975). *Универсальное высказывание и лингвистические средства его выражения (на материале английского языка)* (Автореферат кандидатской диссертации). Московский государственный педагогический институт, Москва, СССР.
- Шмелев, Д. Н. (1973). *Проблемы семантического анализа лексики*. Москва: Наука.
- Штернеманн, Р. (1989). Введение в контрастивную Лингвистику. *Новое в зарубежной лингвистике: Контрастив. Лингвистика*, 25.
- Штофф, В. А. (1966). *Моделирование в философии*. Москва.
- Шульжук, К. Ф. (2004). *Синтаксис української мови*. Київ: ВЦ "Академія".
- Щербина, С. Ю. (2018). К вопросу о лексикографической фиксации афоризмов. *Теория языка. Филологический аспект*, 1(33). URL: <https://scipress.ru/philology/articles/k-voprosu-o-leksikograficheskoy-fiksatsii-aforizmov.html>.
- Юдин, А. А. (2016). Зарождение института авторства в литературе Киевской Руси. *Collegium (Международный научно-художественный журнал)*, 25, 56-63. URL: <https://burago.com.ua/yudin-a-a-%E2%80%A2-formirovanie-instituta-avt/>.
- Якобсон, Р. О. (1996). *Взгляд на развитие семиотики*. Москва.
- Якобсон, Р. О. (1975). Лингвистика и поэтика. Структурализм “за” и “против”. Е. Я. Басина и М. Я. Полякова (Ред.). [Сборник статей]. (с. 193-230). Москва: Прогресс.



- Яковлева, И. Ю. (2015). Иерархия в англоязычной афористической парадигме: общие положения. *Известия Самарского научного центра РАН*, 1(3), Т. 17, 732-736.
- Abrams, M. (1999). *A Glossary of Literary Terms* (7th ed.). Boston: Heinell and Heinell.
- Aforisma: significato, storia e declinazioni. (2017). *Significato linguistico dell'aforisma*. URL: <https://letteralmente.net/aforisma>.
- Angel-Lara, M. (2011). Aphorisms and Philosophy: contextualizing aphoristic texts – assumptions about subject-matter. *Journal of English Studies*, 9, 29-54.
- Bloomfield, L. (1987). *Literate and illiterate speech. A Leonard Bloomfield anthology*. Abr. edition. (p. 84-93). Chicago.
- Boas, H. C. (2006). A frame-semantic approach to identifying syntactically relevant elements of meaning. *Contrastive studies and valency. Studies in honor of Hans Ulrich Boas*, 119-149.
- Carston, R. (2002). *Thoughts and Utterances. The Pragmatics of Explicit Communication*. Oxford: Blackwell.
- Eco, U. (2002). *Wilde, Paradosso e aforisma. Sulla Letteratura*. Milano: Soggi Bompiani.
- Fillmore, Ch. J. (1982). *Frame semantics*. *Linguistics in the Morning* (p. 111-137). Seoul: Hanshin Publishing Co.
- Geary, J. (2005) *The world in a Phrase, A brief history of the Aphorism*. 1st U.S. ed. New York: Bloomsbury.
- Geary, J. (2005). *Captures the world in a Phrase*. URL: <https://www.npr.org/transcripts/4983562>.
- George, A. (2012). A contemporary perspective of the first aphorism of Hippocrates *Journal of vascular surgery*, 3(56), 866-868. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/82181192.pdf>.
- Gopnik, A. (2019). *Brevity, Soul, Wit: The art of the aphorism*. Princeton.

- Grosse, S. (1976). *Das syntaktische Feld des Aphorismus*. Der Aphorismus: zur Geschichte, zu den Formen und Möglichkeiten einer literarischen Gattung. (S. 378-399). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Herring, P. (2016). *Complete English Grammar Rules*. URL: [https://archive.org/stream/CompleteEnglishGrammarRulesPeterHerring/Complete%20English%20Grammar%20Rules\\_%20-%20Peter%20Herring\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/CompleteEnglishGrammarRulesPeterHerring/Complete%20English%20Grammar%20Rules_%20-%20Peter%20Herring_djvu.txt).
- Hui, A. (2019). *A Theory of the Aphorism: From Confucius to Twitter*. Princeton University Press.
- Kin, D. (ed.). (1955). *Dictionary of American Maxims*. New York: Philosophical Library.
- Levin, B. (1998). Anatomy of a verb entry: from Linguistic Theory to Lexicographic practice. *International journal of Lexicography*, 1, 84-126.
- Lineberger, J. *Aphorism in Literature: Definition & Examples*. URL: <https://study.com/academy/lesson/aphorism-in-literature-definition-examples-quiz.html>.
- Morson, G. S. (2002). The Aphorism: Fragments from the Breakdown of Reason. *New Lit Hist*, 34, 29-409. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3309634/>.
- Morson, G. S. (2006). Bakhtin, the Genres of Quotation, and the Aphoristic Consciousness. *Slavic and Eastern European*, 50, 27-213.
- Nocchi, N. (2011). *Nuova grammatica pratica della lingua italiana*. Firenze: Alma Edizione.
- Palmer, M., Kipper K. (2008). A Large-Scale Classification of English Verbs. *Lang. Resour. Evaluation*, 42(1), 21-40. URL: <http://verbs.colorado.edu/~kipper/Papers/lrec-journal.pdf>.
- Papini, G. (2000). *Parole e cose. Lessicologia italiana*. Milano.
- Patota, G. (2006). *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo*. Garzanti Linguistica. Novara.

- Pavarini, S. (1996). Frammento e aforisma: ipotesi per una classificazione critica. *Lingua e Stile*, 31(4), 565-594.
- Perini, E. (2009). *Grammatica italiana per tutti. Regole, spiegazioni, eccezioni, esempi, test*. Milano: Giunti.
- Psicologia e scrittura. (2016). *Eco, Pitigrilli e il linguaggio canchero*. URL: <https://psicologiaescrittura.blogspot.com/2016/08/eco-pitigrilli-e-il-linguaggio-canchero.html>.
- Ruby, R. (2016). *The long history of a Short form. The aphorism from Hippocrates to Maggie Nelson*. URL: <https://www.laphamsquarterly.org/roundtable/long-history-short-form>.
- Rigotti, T. (2020). *Aforismi: che cosa è un aforisma, che cosa è lo stile aforistico*. URL: <https://www.lefrasi.it/aforisma-aforismo-significato-di-aforisma-cos-e-un-aforisma-1.html>.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge University Press.
- Trevisan, M. *Aforisma significato e scopo, prefazione sugli aforismi di Marco Trevisan*. URL: <https://www.libero-arbitrio.it/aforismi-pensieri-riflessioni/>.

### СПИСОК ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ

- БЭС: Ярцева, В. Н. (Ред.), (2000). *Языкознание: Большой энциклопедический словарь*. Москва: БРЭ.
- ВТССУМ: *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. (2005). В. Т. Бусел (Ред.). Ірпінь: ВТФ «Перун». URL: <https://slovnyk.me/search?term=%D1%83%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C>.
- ЕСУ: *Енциклопедія сучасної України (онлайн версія). Всесвіт і життя. Земля*. URL: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=18094](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=18094).
- ЕСУМ: *Етимологічний словник української мови: в 7 т. (Т. 4: Н–П)*. (2003). О. С. Мельничук (гол. ред.), В. Т. Коломієць, Т. Б. Лукінова, Г. П. Півторак, В. Г. Складенко, О. Б. Ткаченко (Ред.). НАН України. Ін-т

- мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ: Наукова думка. URL: <https://goroh.pp.ua/%D0%95%D1%82%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F/%D1%83%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C>.
- ЛЕ: *Літературна енциклопедія: у 2 тт.* (2007). Ю. І. Ковалів (авт.-уклад). Київ: ВЦ «Академія».
- ЛЕС: Кожевніков, В. М. (1990). *Літературний енциклопедичний словник*. Москва: Радянська Енциклопедія.
- ЛС: *Літературознавчий словник-довідник*. (2007). Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів (Ред.). Київ: ВЦ «Академія».
- ЛСС: Кондаков, Н. И. (1985). *Логический словарь-справочник*. Москва.
- МФЕ: *Мала філологічна енциклопедія*. (2007). О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк (Ред.-упоряд.). Київ: Довіра.
- ПССУМ: Караванський, С. (2012). *Практичний словник синонімів української мови*. Львів. URL: [https://slovnyk.me/dict/synonyms\\_karavansky](https://slovnyk.me/dict/synonyms_karavansky).
- Русанівський: Русанівський, В. М. (Ред.). (2000). *Українська мова: Енциклопедія*. Київ: Видавництво "Українська енциклопедія" ім. М.П. Бажана.
- САУ: Словник: *Англійсько-український. Українсько-англійський*. (1997). В. Т. Бусел (Ред.). Київ; Ірпінь: ВТФ Перун.
- СІС: *Словник іноземних слів* (1-е видання). (1974). О. С. Мельничук (Ред.) Київ: Головна редакція «Українська радянська енциклопедія» (УРЕ).
- СІСТ: *Словник іноземних соціокультурних термінів*. URL: [https://slovnyk.me/dict/social\\_terms/%D0%B4%D0%B8%D1%81%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81](https://slovnyk.me/dict/social_terms/%D0%B4%D0%B8%D1%81%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81).
- СІУ: Словник: *Італійсько-український. Українсько-італійський*. (2006). О. В. Дмитрієв, Г. В. Степенко (Уклад.). Київ; Ірпінь: ВТФ Перун.
- СЛТ: Ахманова, О. С. (2004). *Словарь лингвистических терминов*. Москва: УРСС.

- СМШ: Словник мови Шевченка (в 2тт.). (Т. 1). (1976). Київ. URL: <http://izbornyk.org.ua/shevchenko/slovn04.htm>.
- СРМ: *Словник російської мови*. (1990). С. І. Ожегова, Н. Ю. Шведової (Ред.). Москва. URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=20117>.
- СУМ: 1 – *Словник української мови*: в 11 тт. (Т. 1, с. 73). (1971). І. К. Білодіда (Ред.). Київ: Наукова думка.
- СУМ: 4 – *Словник української мови*: в 11 тт. (Т. 4, с. 604). (1973). І. К. Білодіда (Ред.). Київ: Наукова думка. URL: <http://sum.in.ua/s/maksyma#:~:text=%D0%9C%D0%90%CC%81%D0%9A%D0%A1%D0%98%D0%9C%D0%90%2C%20%D0%B8,%D1%83%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97%20%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B8%3A%20%D0%B2%2011%20%D1%82%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D1%85>.
- СУМ: 6 – *Словник української мови*: в 11 тт. (Т. 6). (1975). І. К. Білодіда (Ред.). Київ: Наукова думка. URL: <https://www.slovnyk.ua/index.php?sword=%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B0>.
- СУМ: 9 – *Словник української мови*: в 11 тт. (Т. 9, с. 1233). (1978). І. К. Білодіда (Ред.). Київ: Наукова думка.
- ТСЖВМ: *Тлумачний словник живої великоруської мови*. В. І. Даль (Авт.-уклад.). URL: <https://gufo.me/dict/dal/%D0%B0%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%BC>.
- ТСПТ: Крупський, Я. В. Михалевич, В. М. *Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій*. URL: [https://shron1.chtyvo.org.ua/Krupskyi\\_Yaroslav/Tlumachnyi\\_slovyk\\_z\\_informatsiino-pedahohichnykh\\_tekhnolohii.pdf?](https://shron1.chtyvo.org.ua/Krupskyi_Yaroslav/Tlumachnyi_slovyk_z_informatsiino-pedahohichnykh_tekhnolohii.pdf?)
- ТСОПННПК: *Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти*. (2014). Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький [та ін.] (авт. кол.).

- Є. Р. Чернишової (Ред.). Київ: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».
- УПС: Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. С. Головка (Ред.). Київ: Либідь.
- ФЕС: Шинкарук, В. І. (Ред.), (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.
- ЭС: *Энциклопедический словарь* Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона (В 5 т.) (1998). И. Е. Андреевский, К. К. Арсеньев, Ф. Ф. Петрушевский (Ред.). Москва: Аутопан, URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz\\_efron/92661/%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D1%8C](https://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz_efron/92661/%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D1%8C).
- CED: *Collins English Dictionary*. URL: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/aphorism>.
- CIDE: *Cambridge International Dictionary of English*. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/pedagogy>.
- CODLT: Baldick, C. (2001). *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*. (p. 16). Oxford: Oxford University Press. URL: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/aphorism>.
- DEI: *Il Dizionario Etimologico Italiano*. URL: <https://www.etimo.it/?term=aforismo>.
- DG: *Il Dizionario Global: Inglese-Italiano / Italiano-Inglese*. (2009). Milano: Langenscheidt.
- DGLI: Garzanti, T. (1974). *Il Dizionario Garzanti della lingua italiana*. Milano. URL: <https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=pedagogia>.
- DIE: *Il Dizionario d'italiano Educalingo*. URL: <https://educalingo.com/it/dic-it/pedagogia>.
- DISC: *Il Dizionario d'Italiano il Sabatini Coletti*. URL: [https://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/P/pedagogia.shtml?refresh\\_ce-cr](https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/P/pedagogia.shtml?refresh_ce-cr).
- DLTLT: Cuddon, J. A. (1999). *Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. London: Penguin Group.

- DSLISC: *Il Dizionario Super della lingua italiana: Sinonimi e Contrari*. (2006). (p. 131). A. Vallardi (Ed.). Milano: A. Vallardi.
- EB: *Encyclopaedia Britannica*. (2010). (32 vol.). London: Benton Foundation and Encyclopædia Britannica, Inc. URL: <https://www.britannica.com/>.
- GDLI: *Il Grande dizionario della lingua italiana*. (1980). Milano: UTET. URL: [https://www.grandidizionari.it/Dizionario\\_Italiano/parola/A/aforisma.aspx?query=aforisma](https://www.grandidizionari.it/Dizionario_Italiano/parola/A/aforisma.aspx?query=aforisma).
- LDCE: *Longman Dictionary of Contemporary English*. URL: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/pedagogy>.
- MWD: *Merriam-Webster Dictionary*. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/semiotics>.
- OALD: *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/aphorism>.
- OED: *Online Etymology Dictionary*. URL: <https://www.etymonline.com/word/aphorism>.
- OPT: *Oxford Paperback Thesaurus*. (2006). M. Waite (Ed.). (3-d edition, p. 829). Oxford: Oxford University Press.
- VLI: *Vocabolario della lingua italiana*. (2008). Roma: Zingarelli, Zanichelli.
- VLIDO: *Il Vocabolario della lingua italiana Devoto-Oli*. URL: <https://www.wordreference.com/definizione/aforisma>.
- VT: *Il Vocabolario Treccani*. Istituto della Enciclopedia italiana fondata da G. Treccani. URL: <https://www.treccani.it/vocabolario/pedagogia>.

## СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

- Афоризми А. Духновича. URL: <https://adrianahiminetz.wixsite.com/dyhnovich/--ckj2>.
- Афоризми відомих українців. URL: <https://library.vspu.edu.ua/inform/cit.htm#У>.
- Афоризми. Давня мудрість. URL: [http://aphorism.org.ua/subrazd.php?page=3&pages\\_block=1&rid=4&sid=299](http://aphorism.org.ua/subrazd.php?page=3&pages_block=1&rid=4&sid=299).

Басюк, Г. (2008). *2008 “прикольних” афоризмів*. Тернопіль: Яблуко.

Вислови та афоризми про Вчителя. URL:

[http://grinchenkoju.blogspot.com/p/blog-page\\_URL:30.html](http://grinchenkoju.blogspot.com/p/blog-page_URL:30.html).

Вислови та афоризми Софії Русової. URL:<https://dnzkazka.ucoz.ru/load/1-1-0-2>.

Вислови, афоризми відомих людей. URL: [http://vesele-](http://vesele-dnz.edu.kh.ua/filosofsjki_vislovi_pro_ditej/)

[dnz.edu.kh.ua/filosofsjki\\_vislovi\\_pro\\_ditej/](http://vesele-dnz.edu.kh.ua/filosofsjki_vislovi_pro_ditej/).

Висловлювання видатних діячів освітньої культури про вчителя.

URL:[https://pidruchniki.com/15341220/pedagogika/vislovlyuvannya\\_vidatnih\\_diyachiv\\_osvitni\\_kulturi\\_pro\\_vchitelya](https://pidruchniki.com/15341220/pedagogika/vislovlyuvannya_vidatnih_diyachiv_osvitni_kulturi_pro_vchitelya).

Думки, вислови, афоризми про патріотичне виховання. URL:

<http://dspace.khntusg.com.ua/bitstream/123456789/9407/2/20.pdf>.

Кобза: вислови та афоризми про вчителя. URL:

[http://grinchenkoju.blogspot.com/p/blog-page\\_30.html](http://grinchenkoju.blogspot.com/p/blog-page_30.html).

Коваль, Р. (2001) *Українська афористика: 100 майстрів української афористики*. І. Драч, В. Черняка (Ред.). Київ: Просвіта.

Освіта та Професія: крилаті вислови та афоризми. URL: URL:

<https://sites.google.com/site/osvitaiprofesia/krilati-vislovi>.

Портфоліо викладача (афоризми). URL: [http://gala34.blogspot.com/p/blog-](http://gala34.blogspot.com/p/blog-page_5488.html)

[page\\_5488.html](http://gala34.blogspot.com/p/blog-page_5488.html).

Слово Вчителю: афоризми Г. Ващенко. URL:

<http://slovovchitelyu.org/journal/nom06/zabutyj-pedahoh/>.

Слово про Учителя. URL: <https://uchni.com.ua/pravo/2303/index.html?page=8>.

Софія Русова. Концентрація думок. URL: [https://yatran.com.ua/blog/sofya-](https://yatran.com.ua/blog/sofya-rusova-koncentratsiya-dumok/)

[rusova-koncentratsiya-dumok/](https://yatran.com.ua/blog/sofya-rusova-koncentratsiya-dumok/)

Цитати і афоризми. URL: [https://mykniga.com.ua/poradi/citati-i-aforizmi-pro-](https://mykniga.com.ua/poradi/citati-i-aforizmi-pro-vchiteliv-citati-pro-vchiteliv-velikix-lyudej.html)

[vchiteliv-citati-pro-vchiteliv-velikix-lyudej.html](https://mykniga.com.ua/poradi/citati-i-aforizmi-pro-vchiteliv-citati-pro-vchiteliv-velikix-lyudej.html).

Aforismi di Luigi Pirandello. URL:[https://aforisticamente.com/frasi-citazioni-e-](https://aforisticamente.com/frasi-citazioni-e-aforismi-di-luigi-pirandello/)

[aforismi-di-luigi-pirandello/](https://aforisticamente.com/frasi-citazioni-e-aforismi-di-luigi-pirandello/).

Aforismi e citazioni di Maria Montessori.

URL:<https://www.lapappadolce.net/citazioni-dai-testi-di-maria-montessori/>.



Aphorisms and quotes. URL:<http://www.memorablequotations.com/key.htm>.

Aphorisms for Learners and Teachers. URL:  
<https://faculty.chass.ncsu.edu/slatta/hi216/aphorisms.htm>.

Citazioni ed aforismi su Educazione. URL:<https://it.wikiquote.org/wiki/Educazione>.

Citazioni ed aforismi. Frasi celebri. URL: <https://www.frasicelebri.it/ricerca-frasi/?page=2&q=alunno#start-content>.

Citazioni ed aforismi. URL:<https://le-citazioni.it/autori/giuseppe-lazzati/>.

Frase Celebri. Aforismi. URL: <https://www.paginainizio.com/frasi/argomenti.php?ord=az>.

Frase ed aforismi su vari argomenti. URL:<https://aforismimania.it/frasi-e-aforismi/frasi-aforismi-sui-bambini.html>.

Gray, R. (2003). *A treasury of memorable quotations*. Macmillan Collector's Library.

Gross, J. (1987). *The Oxford Book of Aphorisms*. Oxford: Oxford University Press.

*Il piccolo grande libro degli aforismi*. (2011). Milano: Giunti Editore.

Learning quotes. URL: [https://www.goodreads.com/search?utf8=%E2%9C%93&q=learning&search\\_type=quotes](https://www.goodreads.com/search?utf8=%E2%9C%93&q=learning&search_type=quotes).

Palazzi, F., Filippi, S. (2007). *Il libro dei mille savi*. Milano: HOEPLI.

Quote Ambition. URL:<https://www.quoteambition.com/teacher-quotes/>.

Quotes about Teacher. URL: <https://www.quotemaster.org/teacher>.

Quotes about Teachers. URL: [http://www.giga-usa.com/quotes/topics/teachers\\_t001.htm](http://www.giga-usa.com/quotes/topics/teachers_t001.htm).

Teacher Quotes. URL: <https://www.brainyquote.com/topics/teacher-quotes>.

## **ДОДАТКИ**

**ДОДАТОК А****А.1. Реєстр ЛСВ лексеми *pedagogy* (англ.)**

|     | ЛСВ<br>лексеми<br><i>pedagogy</i>             | <i>Cambridge<br/>International<br/>Dictionary of<br/>English</i> | <i>Oxford<br/>Advanced<br/>Learner's<br/>Dictionary</i> | <i>Collins<br/>English<br/>Dictionary</i> | <i>Longman<br/>Dictionary<br/>of<br/>Contemporary<br/>English</i> |
|-----|---|--|---|---|---|
| 1.  | the study of<br>methods of<br>teaching        | +  | ±   | ±<br>(instruction in<br>methods)          | –   |
| 2.  | the study of the<br>activities of<br>teaching | +  | –   | –   | –   |
| 3.  | relating to<br>the theory<br>of teaching      | +  | ±<br>(a theoretical<br>concept)                         | –   | –   |
| 4.  | the method of<br>teaching                     | ±<br>(the study of the<br>methods)                               | +   | ±<br>(instruction in<br>methods)          | –   |
| 5.  | the practice of<br>teaching                   | ±<br>(the activities of<br>teaching)                             | +   | –   | +   |
| 6.  | an academic<br>subject                        | –  | +   | –   | –   |
| 7.  | a theoretical<br>concept                      | ±<br>(relating to the<br>theory of<br>teaching)                  | +   | –   | –   |
| 8.  | the profession of<br>a teacher                | –  | –   | +   | –   |
| 9.  | the function of a<br>teacher                  | –  | –   | +   | –   |
| 10. | teaching                                      | –  | ±<br>(relating to<br>teaching)                          | +   | –   |
| 11. | the art of teaching                           | –  | –   | +   | –   |
| 12. | the science of<br>teaching                    | ±<br>(the study of<br>teaching)                                  | –   | +   | ±<br>(the study of<br>teaching)                                   |
| 13. | the study of<br>teaching                      | +  | –   | ±<br>(the science of<br>teaching)         | +   |
| 14. | an education                                  | –  | –   | –   | +   |

**A.2. Реєстр ЛСВ лексеми *pedagogia* (італ.)**

|     | ЛСВ<br>лексеми<br><i>pedagogia</i>                      | <i>Il Dizionario<br/>d'Italiano il<br/>Sabatini<br/>Coletti</i>       | <i>Il Dizionario<br/>Linguistico<br/>Garzanti</i> | <i>Il<br/>Vocabolario<br/>Treccani</i> | <i>Il Dizionario<br/>d'Italiano<br/>Educalingo</i>   |
|-----|---|---|---|--|--|
| 1.  | disciplina che studia le finalità dell'educazione       | +   | -   | -                                      | ±<br>(il suo unico fine euristico)                   |
| 2.  | disciplina che studia la formazione                     | -   | +<br>(della loro personalità)                     | +<br>(dell'uomo)                       | ±<br>(la dottrina ... dell'uomo nella sua interezza) |
| 3.  | disciplina che studia i metodi dell'educazione          | +<br>(dell'uomo in generale e in partic. dei fanciulli e dei giovani) | +<br>(bambini e dei ragazzi)                      | +<br>(dell'uomo)                       | -  |
| 4.  | disciplina che studia i problemi all'educazione         | +<br>(dell'uomo in generale e in partic. dei fanciulli e dei giovani) | +<br>(bambini e dei ragazzi)                      | +<br>(dell'uomo)                       | -  |
| 5.  | disciplina che studia le teorie relative all'educazione | -   | +<br>(bambini e dei ragazzi)                      | -                                      | -  |
| 6.  | materia d'insegnamento                                  | +<br>(scolastico o universitario)                                     | +<br>(scolastico o universitario)                 | +                                      | ±<br>(dell'educazione scolastica)                    |
| 7.  | la dottrina che studia l'educazione                     | ±<br>(la disciplina..)  | ±<br>(la disciplina..)                            | ±<br>(la disciplina..)                 | +<br>(dell'uomo nella sua interezza)                 |
| 8.  | la dottrina che studia la formazione                    | -   | ±<br>(la disciplina..)                            | ±<br>(la disciplina..)                 | +<br>(dell'uomo nella sua interezza)                 |
| 9.  | l'indirizzo educativo                                   | +   | +   | -                                      | -  |
| 10. | la pratica educativa                                    | +   | +   | ±<br>(la concreta prassi educativa)    | -  |

### А.3. Реєстр ЛСВ лексеми *педагогіка* (укр.)

|    | ЛСВ лексеми <i>педагогіка</i> | Словник української мови в 11 т. | Український педагогічний словник | Тлумачний словник (уклад. С. І. Ожеговим)                        | Великий тлумачний словник сучасної української мови |
|----|-------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--|---|
| 1. | Наука про виховання           | +                                | +                                | +(дитячу, університетську та професійного спрямована педагогіка) | +   |
| 2. | Наука про освіту              | +                                | —                                | —  | +   |
| 3. | Наука про навчання            | +                                | +                                | +(дитячу, університетську та професійного спрямована педагогіка) | +   |
| 4. | Виховні прийоми               | —                                | —                                | +  | —   |
| 5. | Виховні впливи                | —                                | —                                | +  | —   |

### А.4. Реєстр спільних та відмінних типів ЛСВ

лексем *pedagogy* / *pedagogia* / *педагогіка* у трьох мовах дослідження

|    | Англ.  | Італ.   | Укр.                          |
|----|--|---|-------------------------------|
| №  | ЛСВ лексеми <i>pedagogy</i>                    | ЛСВ лексеми <i>pedagogia</i>                          | ЛСВ лексеми <i>педагогіка</i> |
| 1. | <i>the study of methods of teaching</i>        | <i>disciplina che studia i metodi dell'educazione</i> | —                             |
| 2. | <i>the study of the activities of teaching</i> | —   | —                             |
| 3. | <i>relating to the theory of teaching</i>      | —/+   | —                             |

|     |                                    |  |                            |
|-----|------------------------------------|--|----------------------------|
|     |                                    | <i>disciplina che studia le teorie relative all'educazione</i> |                            |
| 4.  | <i>the method of teaching</i>      | —  | —                          |
| 5.  | <i>the practice of teaching</i>    | <i>la pratica educativa</i>                                    |                            |
| 6.  | <i>an academic subject</i>         | <i>materia d'insegnamento</i>                                  | —                          |
| 7.  | <i>a theoretical concept</i>       | —  | —                          |
| 8.  | <i>the profession of a teacher</i> | —  | —                          |
| 9.  | <i>the function of a teacher</i>   | —  | —                          |
| 10. | <i>teaching</i>                    | —  | —                          |
| 11. | <i>the art of teaching</i>         | —  | —                          |
| 12. | <i>the science of teaching</i>     | <i>la dottrina che studia l'educazione</i>                     | <i>наука про навчання</i>  |
| 13. | <i>the study of teaching</i>       |  | <i>наука про освіту</i>    |
| 14. | <i>an education</i>                | —  | —                          |
| 15. | —                                  | <i>disciplina che studia le finalità dell'educazione</i>       | —                          |
| 16. | —                                  | <i>disciplina che studia la formazione</i>                     | <i>наука про виховання</i> |
| 17. | —                                  | <i>la dottrina che studia la formazione</i>                    |                            |
| 18. | —                                  | <i>disciplina che studia i problemi all'educazione</i>         | —                          |
| 19. | —                                  | <i>disciplina che studia le teorie relative all'educazione</i> | —                          |
| 20. | —                                  | <i>l'indirizzo educativo</i>                                   | —                          |
| 21. | —                                  | —  | <i>виховні прийоми</i>     |
| 22. | —                                  | —  | <i>виховні впливи</i>      |

**ДОДАТОК Б****Б.1. Генералізовані ЛСМ ПА об'єктивації концепту УЧИТЕЛЬ (М)**

| <i>англ.</i>   | <i>італ.</i>   | <i>укр.</i>  |
|--|--|--|
| <b>Таксономічна ЛСМ</b>                                    |  |  |
| <i>афірмативний варіант</i>                                |  |  |
| [М $\exists$ ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(роль)]                         | [М $\exists$ ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(роль)]                         | [М $\exists$ ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(роль)]                         |
| —  | —  | [М $\forall$ ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(роль)]                         |
| <i>заперечний варіант</i>                                  |  |  |
| [М $\neg\exists$ ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(роль)]                     | [М $\neg\exists$ ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(роль)]                     | [М $\neg\exists$ ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(роль)]                     |
| <i>зворотний афірмативний варіант</i>                      |  |  |
| [ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(індивід/об'єкт) $\exists$ М<br>(роль)]     | [ХТОСЬ (індивід) $\exists$ М<br>(роль)]                    | [ХТОСЬ (індивід) $\exists$ М<br>(роль)]                    |
| [ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(індивід/об'єкт) $\forall$ М<br>(роль)]     | [ХТОСЬ<br>(індивід/об'єкт) $\forall$ М<br>(роль)]          | —  |
| <i>зворотний заперечний варіант</i>                        |  |  |
| [ЩОСЬ (об'єкт) $\neg\exists$ М<br>(роль)]                  | [ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(індивід/об'єкт) $\neg\exists$ М<br>(роль)] | —  |
| <b>Компаративна ЛСМ</b>                                    |  |  |
| <i>афірмативний варіант</i>                                |  |  |
| [М (референт) $\approx\exists$<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(корелят)] | —  | [М (референт) $\approx\exists$<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(корелят)] |
| <i>зворотний варіант</i>                                   |  |  |
| —  | [ХТОСЬ (референт) $\approx\forall$<br>М (корелят)]         | —  |
| <b>Посесивна ЛСМ</b>                                       |  |  |
| <i>афірмативний варіант</i>                                |  |  |
| [М (власник) $\subseteq$<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(власність)]     | [М (власник) $\subseteq$<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(власність)]     | [М (власник) $\subseteq$<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(власність)]     |
| <i>заперечний варіант</i>                                  |  |  |

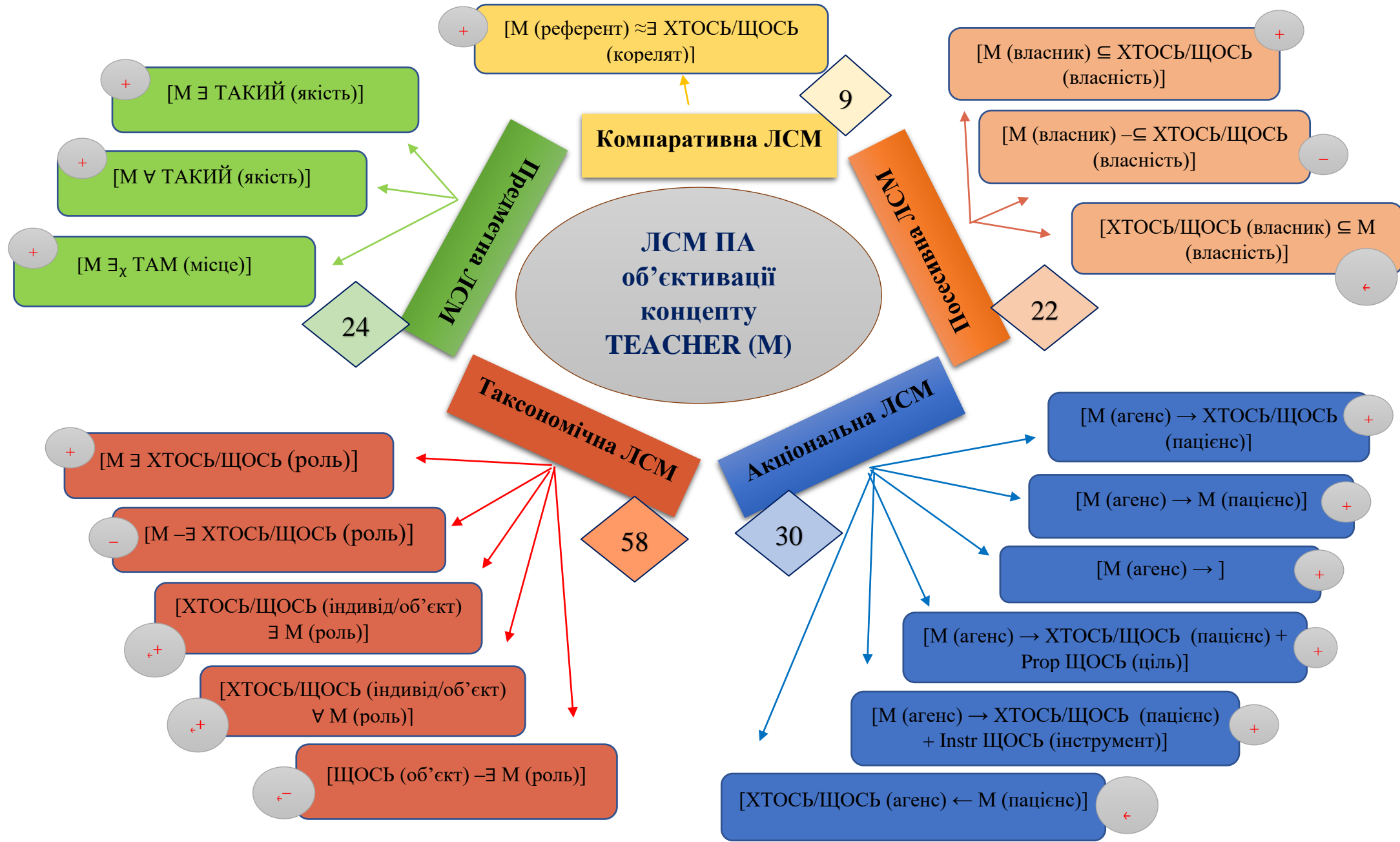
|   |  |   |
|---|--|---|
| [М (власник) – $\subseteq$<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(власність)]                          | [М (власник) – $\subseteq$<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(власність)]                   | —   |
| <i>зворотний варіант</i>  |  |   |
| [ХТОСЬ (власник) $\subseteq$ М<br>(власність)]                                    | [ХТОСЬ (власник) $\subseteq$ М<br>(власність)]                             | —   |
| <b>Предметна ЛСМ</b>  |  |   |
| <i>афірмативний варіант кваліфікативної схеми</i>                                 |  |   |
| [М $\exists$ ТАКИЙ (якість)]  | [М $\exists$ ТАКИЙ (якість)]   | [М $\exists$ ТАКИЙ (якість)]  |
| [М $\forall$ ТАКИЙ (якість)]  | [М $\forall$ ТАКИЙ (якість)]   | [М $\forall$ ТАКИЙ (якість)]  |
| <i>афірмативний варіант локативної схеми</i>                                      |  |   |
| [М $\exists_x$ ТАМ (місце)]   | [М $\exists_x$ ТАМ (місце)]  | [М $\exists_x$ ТАМ (місце)]   |
| <i>заперечний варіант локативної схеми</i>  |  |   |
| —   | [М – $\exists_x$ ТАМ (місце)]  | —   |
| <b>Акціональна ЛСМ</b>  |  |   |
| <i>афірмативний варіант</i>   |  |   |
| <i>схема контактної дії</i>   |  |   |
| [М (агенс) $\rightarrow$<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(пацієнс)]                              | [М (агенс) $\rightarrow$<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(пацієнс)]                       | [М (агенс) $\rightarrow$ ХТОСЬ<br>(пацієнс)]                                      |
| <i>схема циклічної дії</i>  |  |   |
| [М (агенс) $\rightarrow$ М<br>(пацієнс)]  | —  | [М (агенс) $\rightarrow$ М<br>(пацієнс)]  |
| <i>схема безконтактної дії</i>  |  |   |
| [М (агенс) $\rightarrow$ ]  | [М (агенс) $\rightarrow$ ]   | –   |
| <i>схема розширеної контактної дії (стимул)</i>                                   |  |   |
| [М (агенс) $\rightarrow$<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(пацієнс) + Prop ЩОСЬ<br>(ціль)]        | [М (агенс) $\rightarrow$<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(пацієнс) + Prop ЩОСЬ<br>(ціль)] | [М (агенс) $\rightarrow$<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(пацієнс) + Prop<br>ЩОСЬ (ціль)]        |
| <i>схема розширеної контактної дії (сирконстант)</i>                              |  |   |
| [М (агенс) $\rightarrow$<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(пацієнс) + Instr ЩОСЬ<br>(інструмент)] | —  | [М (агенс) $\rightarrow$<br>ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(пацієнс) + Instr<br>ЩОСЬ (інструмент)] |
| <b>заперечний варіант:</b>  |  |   |



|  |                                       |                                       |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <i>схема заперечної безконтактної дії</i>        |                                       |                                       |
| –  | [М (агенс) (-)→ ]                     | –                                     |
| <b><i>зворотний варіант:</i></b>                 |                                       |                                       |
| <i>схема зворотної контактної дії</i>            |                                       |                                       |
| [ХТОСЬ/ЩОСЬ (агенс)<br>← М (пацієнс)]            | [ХТОСЬ/ЩОСЬ (агенс)<br>← М (пацієнс)] | [ХТОСЬ/ЩОСЬ<br>(агенс) ← М (пацієнс)] |
| <i>схема зворотної заперечної контактної дії</i> |                                       |                                       |
| –  | [ХТОСЬ (агенс) (-)←<br>М (пацієнс)]   | –                                     |
| <b><i>Усього: 18</i></b>                         | <b><i>Усього: 19</i></b>              | <b><i>Усього: 14</i></b>              |

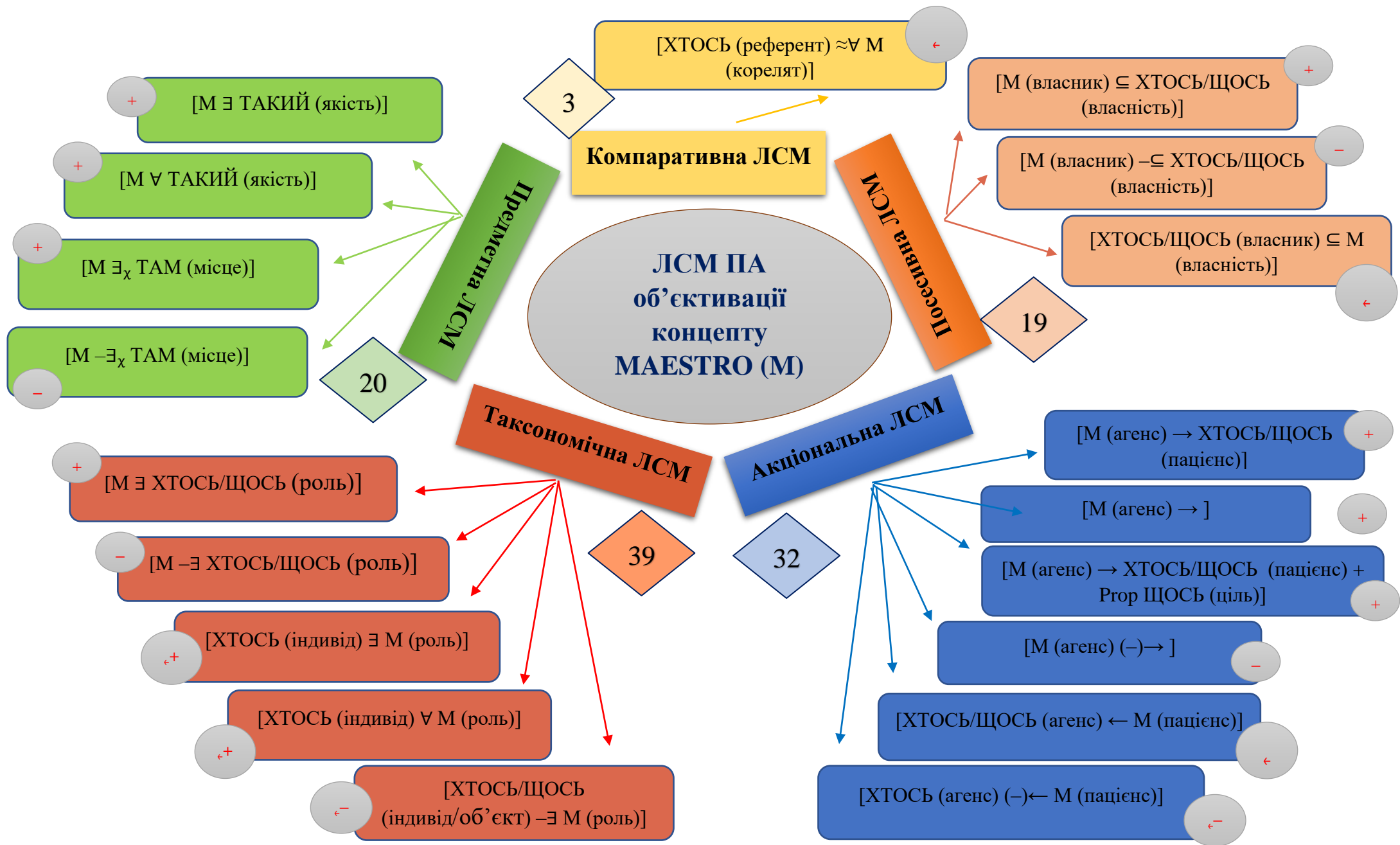
|                 |              |            |                        |                      |           |
|-----------------|--------------|------------|------------------------|----------------------|-----------|
| <b>позначка</b> |              |            |                        |                      |           |
| <b>варіант</b>  | афірмативний | заперечний | зворотний афірмативний | зворотний заперечний | зворотний |

**Рис. Б.1. Повний реєстр варіантів і схем ЛСМ ПА  
для англійської мови**



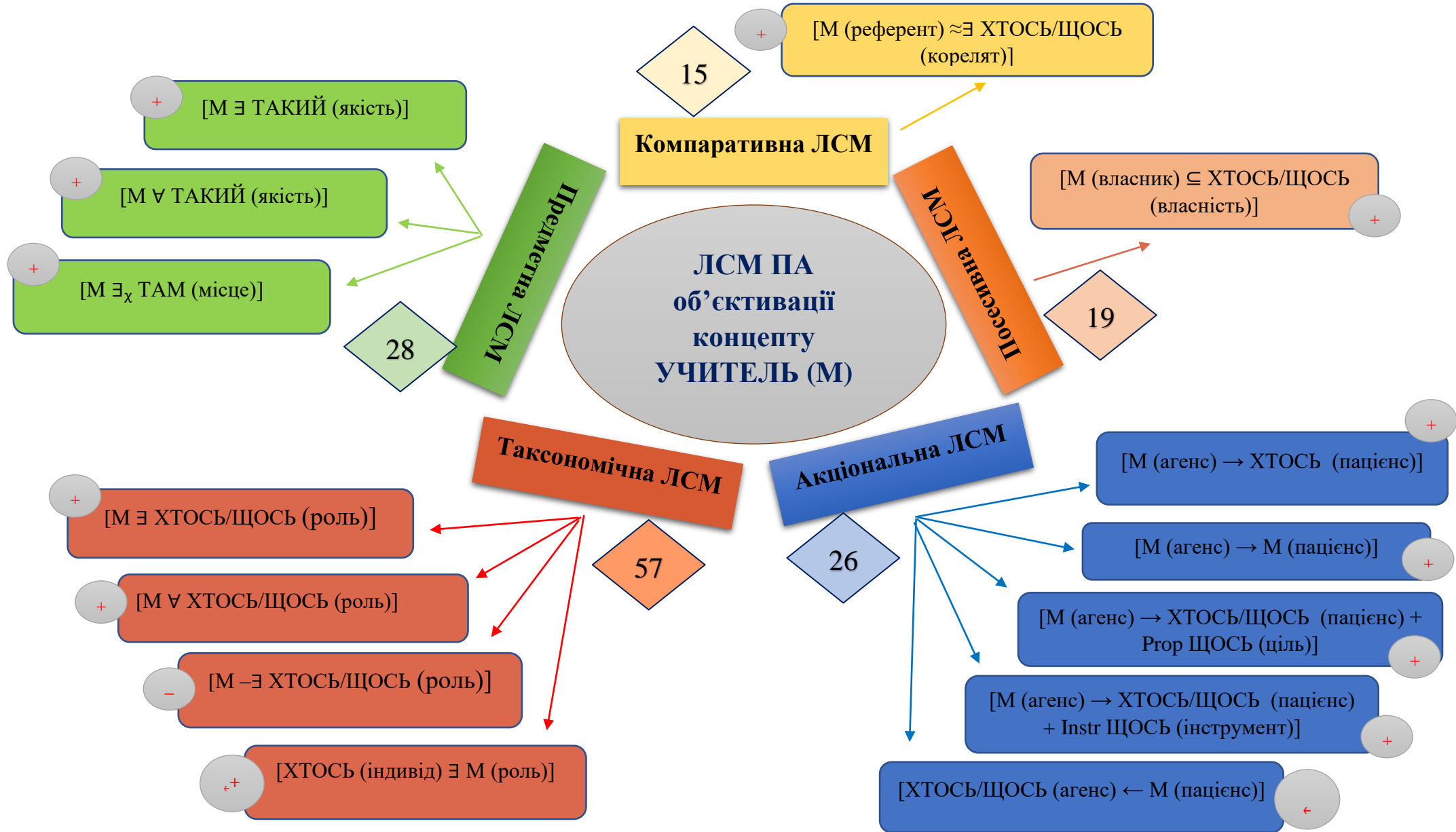
|                 |              |            |                           |                         |           |
|-----------------|--------------|------------|---------------------------|-------------------------|-----------|
| <i>позначка</i> |              |            |                           |                         |           |
| <i>варіант</i>  | афірмативний | заперечний | зворотний<br>афірмативний | зворотний<br>заперечний | зворотний |

**Рис. Б.2. Повний реєстр варіантів і схем ЛСМ ПА  
для італійської мови**



| позначка |              |            |                        |                      |           |
|----------|--------------|------------|------------------------|----------------------|-----------|
| варіант  | афірмативний | заперечний | зворотний афірмативний | зворотний заперечний | зворотний |

**Рис. Б.3. Повний реєстр варіантів і схем ЛСМ ПА для української мови**



**ДОДАТОК В****В.1. Рольова структура особистості Учителя (англ.)**

| <i>Педагогічний діяч</i> | <i>Персона</i>      | <i>Біблійний персонаж</i> | <i>Родина</i> | <i>Приклад для наслідування</i> | <i>Робітник - спеціаліст</i> | <i>Творча людина</i> | <i>Управлінець</i> | <i>Метафоричний образ</i> | <i>Негативний образ / персонаж</i> | <i>Займенники різних класів</i> |
|--------------------------|---------------------|---------------------------|---------------|---------------------------------|------------------------------|----------------------|--------------------|---------------------------|------------------------------------|---------------------------------|
| <u>Teacher</u>           | <u>Person</u>       |                           | <u>Mama</u>   |                                 | <u>Learner</u>               | <u>Artist</u>        |                    | <u>Experience</u>         | <u>Failure</u>                     | <u>He</u>                       |
| <u>Professor</u>         | <u>Class of men</u> |                           | <u>Parent</u> |                                 | <u>Doctor</u>                |                      |                    | <u>Observation</u>        | <u>Ass</u>                         | <u>They</u>                     |
| <u>Educator</u>          | <u>Man</u>          |                           |               |                                 | <u>Mental workers</u>        |                      |                    | <u>Love</u>               | <u>Nothing</u>                     | <u>I</u>                        |
| <u>Schoolmaster</u>      | <u>Woman</u>        |                           |               |                                 | <u>Entertainer</u>           |                      |                    | <u>Sports</u>             | <u>Enemy</u>                       | <u>Everybody</u>                |
|                          | <u>Society</u>      |                           |               |                                 |                              |                      |                    | <u>Dog</u>                | <u>Pain</u>                        | <u>One</u>                      |
|                          |                     |                           |               |                                 |                              |                      |                    | <u>Life</u>               |                                    | <u>Anyone</u>                   |
|                          |                     |                           |               |                                 |                              |                      |                    | <u>Prosperity</u>         |                                    | <u>Everyone</u>                 |
|                          |                     |                           |               |                                 |                              |                      |                    | <u>Success</u>            |                                    | <u>You</u>                      |



|                |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| <u>Docente</u> |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <u>Studio</u>  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

### В.3. Рольова структура особистості Учителя (укр.)

| <i>Педагогічний діяч</i> | <i>Персона</i>     | <i>Біблійний персонаж</i> | <i>Родина</i>           | <i>Приклад для наслідування</i> | <i>Робітник - спеціаліст</i> | <i>Творча людина</i>         | <i>Управлінець</i> | <i>Метафоричний образ</i>      | <i>Негативний образ/персонаж</i> | <i>Займенники різних класів</i> |
|--------------------------|--------------------|---------------------------|-------------------------|---------------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------------|--------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| <u>Учитель</u>           | <u>Людина</u>      | <u>Апостол</u>            | <u>Батько</u>           | <u>Взірець</u>                  | <u>Ремісник</u>              | <u>Митець</u>                | <u>Реформатор</u>  | <u>Слово</u>                   |                                  | <u>Той</u>                      |
| <u>Учителька</u>         | <u>Особистість</u> | <u>Вища істота</u>        | <u>Наставник</u>        | <u>Ідеал</u>                    | <u>Сіяч</u>                  | <u>Охоронець (заповітів)</u> | <u>Чиновник</u>    | <u>(Рідна) мова</u>            |                                  | <u>Я</u>                        |
| <u>Вихователь</u>        | <u>Особа</u>       | <u>Сліпець</u>            | <u>Помічник</u>         | <u>Зразок</u>                   | <u>Молодий спеціаліст</u>    | <u>Артист</u>                | <u>Керівник</u>    | <u>Матрац</u>                  |                                  |                                 |
| <u>Викладач</u>          |                    |                           | <u>Радниця</u>          |                                 | <u>Інженер</u>               |                              | <u>Посередник</u>  | <u>Арифметична сума чеснот</u> |                                  |                                 |
| <u>Працівник освіти</u>  |                    |                           | <u>Старше покоління</u> |                                 | <u>Скульптор</u>             |                              | <u>Владика</u>     | <u>Член великого організму</u> |                                  |                                 |
| <u>Педагог</u>           |                    |                           |                         |                                 |                              |                              | <u>Діяч</u>        | <u>Особлива "порода"</u>       |                                  |                                 |

|  |  |  |  |  |  |  |  |                        |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|------------------------|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  | <u>Склад характеру</u> |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | <u>Фенікс</u>          |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | <u>Зоря</u>            |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | <u>Ватра</u>           |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | <u>Світоч</u>          |  |  |

#### В.4. Рольова структура особистості Учителя: зіставний аспект (на матеріалі англ. / італ. / укр.)

| №            | Групи рольової структури особистості Учителя та їх лексичне наповнення |            |            |              |            |          |          |         |                  |  | Кількість неповторюваних одиниць |
|--------------|--|------------|------------|--------------|------------|----------|----------|---------|------------------|--|----------------------------------|
| <b>1.</b>    | <b>Педагогічний діяч</b>   |            |            |              |            |          |          |         |                  |  |                                  |
| <b>англ.</b> | Teacher  |            | Educator   | Schoolmaster | Professor  |          |          |         |                  |  | 4                                |
| <b>італ.</b> | Maestro  | Insegnante | Educatore  |              | Professore | Pedagogo | Studioso | Docente |                  |  | 7                                |
| <b>укр.</b>  | Вчитель<br>/   | Викладач   | Вихователь |              |            | Педагог  |          |         | Працівник освіти |  | 6                                |





|                                |                                   |                 |                       |             |            |         |                    |         |           |  |          |   |
|--------------------------------|-----------------------------------|-----------------|-----------------------|-------------|------------|---------|--------------------|---------|-----------|--|----------|---|
| італ.                          | Primo                             | Maestri di vita |                       |             |            |         |                    |         |           |  |          | 2 |
| укр.                           |                                   |                 | Взірець               | Зразок      | Ідеал      |         |                    |         |           |  |          | 3 |
| <i>Всього одиниць у групі:</i> |                                   |                 |                       |             |            |         |                    |         |           |  | <b>5</b> |   |
| <b>6.</b>                      | <b><i>Робітник-спеціаліст</i></b> |                 |                       |             |            |         |                    |         |           |  |          |   |
| англ.                          | Learner                           | Doctor          | Mental workers        | Entertainer |            |         |                    |         |           |  |          | 4 |
| італ.                          |                                   |                 |                       |             |            |         |                    |         |           |  |          | – |
| укр.                           |                                   |                 |                       |             | Ремісник   | Сіяч    | Молодий спеціаліст | Інженер | Скульптор |  |          | 5 |
| <i>Всього одиниць у групі:</i> |                                   |                 |                       |             |            |         |                    |         |           |  | <b>9</b> |   |
| <b>7.</b>                      | <b><i>Творча людина</i></b>       |                 |                       |             |            |         |                    |         |           |  |          |   |
| англ.                          | Artist                            |                 |                       |             |            |         |                    |         |           |  |          | 1 |
| італ.                          |                                   |                 |                       |             |            |         |                    |         |           |  |          | – |
| укр.                           | Митець                            | Артист          | Охоронець (заповітів) |             |            |         |                    |         |           |  |          | 3 |
| <i>Всього одиниць у групі:</i> |                                   |                 |                       |             |            |         |                    |         |           |  | <b>4</b> |   |
| <b>8.</b>                      | <b><i>Управлінець</i></b>         |                 |                       |             |            |         |                    |         |           |  |          |   |
| англ.                          |                                   |                 |                       |             |            |         |                    |         |           |  |          | – |
| італ.                          | Capo                              | Guida           |                       |             |            |         |                    |         |           |  |          | 2 |
|                                | Керівник                          |                 | Реформатор            | Чиновник    | Посередник | Владика | Діяч               |         |           |  |          | 6 |
| <i>Всього одиниць у групі:</i> |                                   |                 |                       |             |            |         |                    |         |           |  | <b>8</b> |   |
| <b>9.</b>                      | <b><i>Метафоричний образ</i></b>  |                 |                       |             |            |         |                    |         |           |  |          |   |

|                                      |   |                      |                   |                         |                         |                    |                 |        |         |       |        |            |
|--------------------------------------|---|----------------------|-------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------|-----------------|--------|---------|-------|--------|------------|
| англ.                                | Experience                                | Observation          | Love              | Sports                  | Life                    | Prosperity         | Awakener        | Dog    | Success |       |        | 9          |
| італ.                                | Termine di paragone                       | Punto di riferimento | Malattia italiana | Minatore di talento     |                         |                    |                 |        |         |       |        | 4          |
| укр.                                 | Слово                                     | Рідна мова           | Матрац            | Арифметична сума чеснот | Член великого організму | Особлива "природа" | Склад характеру | Фенікс | Зоря    | Ватра | Світоч | 11         |
| <i>Всього одиниць у групі:</i>       |   |                      |                   |                         |                         |                    |                 |        |         |       |        | <b>24</b>  |
| <b>10.</b>                           | <b><i>Негативний образ / персонаж</i></b> |                      |                   |                         |                         |                    |                 |        |         |       |        |            |
| англ.                                | Failure                                   | Ass                  | Nothing           | Enemy                   | Pain                    |                    |                 |        |         |       |        | 5          |
| італ.                                |   |                      |                   | Nemico                  |                         | Immaturato         | Ostacolo        |        |         |       |        | 3          |
| укр.                                 |   |                      |                   |                         |                         |                    |                 |        |         |       |        | —          |
| <i>Всього одиниць у групі:</i>       |   |                      |                   |                         |                         |                    |                 |        |         |       |        | <b>8</b>   |
| <b>11.</b>                           | <b><i>Займенники різних класів</i></b>    |                      |                   |                         |                         |                    |                 |        |         |       |        |            |
| англ.                                | I   | He                   | They              | You                     |                         | Every-body         | Everyone        | Who    | Anyone  | One   |        | 9          |
| італ.                                | Io  |                      |                   |                         | Noi                     |                    |                 | Chi    |         |       |        | 3          |
| укр.                                 | Я   |                      |                   |                         |                         |                    |                 | Той    |         |       |        | 2          |
| <i>Всього одиниць у групі:</i>       |   |                      |                   |                         |                         |                    |                 |        |         |       |        | <b>14</b>  |
| <b>Всього одиниць у групах PCOY:</b> |   |                      |                   |                         |                         |                    |                 |        |         |       |        | <b>113</b> |





## Г.3. Семантична класифікація дієслівної лексики (укр.)

| <i>скд..<br/>заміни<br/>/<br/>перемі-<br/>щення /<br/>пере-<br/>дачі</i> | <i>скд.<br/>соціаль-<br/>них<br/>відно-<br/>син та<br/>впливів</i> | <i>скд.<br/>фізич-<br/>ної дії</i> | <i>скд.<br/>фіз.<br/>/роз.<br/>дес-<br/>трук-<br/>тив-<br/>ної дії</i> | <i>скд.<br/>ство-<br/>рен-<br/>ня</i> | <i>скд.<br/>воло-<br/>діння</i> | <i>скд.<br/>розу-<br/>мової<br/>діяль-<br/>ності</i> | <i>скд.<br/>мов-<br/>леннє<br/>вої<br/>діяль-<br/>ності</i> | <i>скд.<br/>пошу-<br/>ку</i> | <i>скд.<br/>буття<br/>/<br/>існуван-<br/>ня</i> | <i>скд.<br/>між-<br/>особис-<br/>тисних<br/>відно-<br/>син</i> | <i>скд.<br/>емоцій-<br/>но-<br/>психіч-<br/>ного<br/>стану</i> | <i>скд.<br/>чут-<br/>тєво-<br/>го<br/>спри-<br/>йнят-<br/>тя</i> | <i>скд.<br/>якіс-<br/>ного<br/>стану<br/>(про-<br/>цесу)</i> | <i>скд.<br/>здо-<br/>бут-<br/>тя<br/>об'є-<br/>кта</i> |
|--|--|------------------------------------|--|---------------------------------------|---------------------------------|--|---|------------------------------|---|--|--|--|--|--|
| від-<br>давати   | вчитись  | від-<br>крива-<br>ти               | калі-<br>чити  | ство-<br>рю-<br>вати                  | воло-<br>діти                   | знати  |   | доби-<br>рати                | бути  | піклу-<br>ватись   | любити   | відчу-<br>вати   | готу-<br>ва-<br>тись   |  |
| пере-<br>давати  | прище-<br>плювати  | іти                                |  | вті-<br>лю-<br>вати                   | мати                            | ана-<br>лізу-<br>вати                                |   |                              | жити  |  | боятись  |  | праг-<br>нути  |  |
| пода-<br>вати  | пробу-<br>джувати  | роз-<br>ширю-<br>вати              |  | фор-<br>му-<br>вати                   |                                 | дослі-<br>джу-<br>вати                               |   |                              | воскре-<br>сати                                 |  | нудьгу-<br>вати  |  | боро-<br>тись  |  |
|  | вихову-<br>вати  |                                    |  | тво-<br>рити                          |                                 | дума-<br>ти  |   |                              | ставати   |  | нуди-<br>тись  |  | пра-<br>цюва-<br>ти  |  |
|  | пере-<br>вихову-<br>вати   |                                    |  |                                       |                                 |  |   |                              | поста-<br>вати                                  |  | пово-<br>дитись  |  | роз-<br>вію-<br>вати   |  |
|  | допома-<br>гати  |                                    |  |                                       |                                 |  |   |                              |   |  |  |  | тру-<br>ди-<br>тись  |  |



**Г.4. Дієслівна реалізація логічних операторів ЛСМ ПА  
(на матеріалі встановлених семантичних класів дієслів)**

| №  | СКД  | <i>англ.</i>  | <i>італ.</i>  | <i>укр.</i>     | Загалом<br>одиниць<br>в 1 класі |
|----|--|---------------|---------------|-----------------|---------------------------------|
| 1. | СКД<br>заміни /<br>переміщення /<br>передачі | change,       | cambiare,     | –               | 10                              |
|    |  | place,        | –             | –               |                                 |
|    |  | tug,          | –             | –               |                                 |
|    |  | push,         |               | –               |                                 |
|    |  | give          | –             | віддавати,      |                                 |
|    |  |               |               | передавати,     |                                 |
|    |  |               |               | подавати        |                                 |
| –  | elevare                                      | –             |               |                 |                                 |
| 2. | СКД<br>соціальних<br>відносин та<br>впливів  | teach,        | insegnare,    | вчитися,        | 26                              |
|    |  | educate,      | educare,      | виховувати,     |                                 |
|    |  | –             | –             | перевиховувати, |                                 |
|    |  | demonstrate,  | mostrare,     | –               |                                 |
|    |  | explain,      | –             | –               |                                 |
|    |  | affect,       | –             | –               |                                 |
|    |  | lead,         | guidare,      | –               |                                 |
|    |  | involve       | –             | –               |                                 |
|    |  | –             | indicare,     | –               |                                 |
|    |  | –             | correggere,   | –               |                                 |
|    |  | –             | accompagnare, | –               |                                 |
|    |  | –             | offrire,      | –               |                                 |
|    |  | –             | fornire       | –               |                                 |
|    |  | –             | pretendere,   | –               |                                 |
|    |  | –             | –             | прищеплювати,   |                                 |
|    |  | –             | –             | пробуджувати,   |                                 |
|    |  | –             | –             | допомагати,     |                                 |
| –  | –  | звертатись,   |               |                 |                                 |
| –  | –  | спостерігати, |               |                 |                                 |
| –  | –  | пізнавати     |               |                 |                                 |
| 3. | СКД<br>фізичної дії                          | fill,         | –             | –               | 10                              |
|    |  | cut down,     | –             | –               |                                 |
|    |  | irrigate,     | –             | –               |                                 |



|     |  |             |               |                          |    |
|-----|--|-------------|---------------|--------------------------|----|
|     |  | hold,       | –             | –                        |    |
|     |  | see         | –             | –                        |    |
|     |  | –           | pagare,       | –                        |    |
|     |  | –           | illuminare    | –                        |    |
|     |  | –           | –             | відкривати,              |    |
|     |  | –           | –             | розширювати,             |    |
|     |  | –           | –             | іти                      |    |
| 4.  | СКД<br>фізичної /<br>розумової<br>деструктивної<br>дії | –           | deludere,     | –                        | 4  |
|     |  | –           | interferire,  | –                        |    |
|     |  | –           | limitare      | –                        |    |
|     |  | –           | –             | калічити                 |    |
| 5.  | СКД<br>створення                                       | develop     | generare      | створювати,<br>творити   | 6  |
|     |  |             |               | втілювати,<br>формувати, |    |
| 6.  | СКД<br>володіння                                       | have        | avere         | мати,<br>володіти        | 4  |
|     |  | –           | –             | –                        |    |
| 7.  | СКД<br>розумової<br>діяльності                         | understand, | –             | –                        | 9  |
|     |  | reckon,     | –             | –                        |    |
|     |  | suggest     | –             | –                        |    |
|     |  | –           | sapere,       | знати,                   |    |
|     |  | –           | pensare       | думати                   |    |
|     |  | –           | –             | аналізувати,             |    |
|     |  | –           | –             | досліджувати,            |    |
| 8.  | СКД<br>мовленнєвої<br>діяльності                       | call,       | –             | –                        | 5  |
|     |  | tell,       | dire,         | –                        |    |
|     |  | ask         | chiedere      | –                        |    |
| 9.  | СКД<br>буття /<br>існування                            | be          | essere,       | бути,<br>жити            | 9  |
|     |  | –           | esistere,     | –                        |    |
|     |  | –           | comparire     | поставати                |    |
|     |  | –           | –             | воскресати,              |    |
|     |  | –           | –             | ставати,                 |    |
| 10. | СКД  | –           | curarsi,      | піклуватись              | 11 |
|     |  | inspire,    | ispirare,     | –                        |    |
|     |  | –           | incoraggiare, | –                        |    |

|     |                                  |             |              |             |            |
|-----|----------------------------------|-------------|--------------|-------------|------------|
|     | <i>між-особистісних відносин</i> | –           | sostenere,   | –           |            |
|     |                                  | –           | stimolare    | –           |            |
|     |                                  | believe,    | –            | –           |            |
|     |                                  | assure,     | –            | –           |            |
|     |                                  | remind      | –            | –           |            |
|     |                                  | penetrate,  | –            | –           |            |
| 11. | СКД емоційно-психічного стану    | –           | amare,       | любити,     | 8          |
|     |                                  | rejoice     | –            | –           |            |
|     |                                  | –           | fare coccole | –           |            |
|     |                                  | –           | –            | боятися,    |            |
|     |                                  | –           | –            | нудьгувати, |            |
|     |                                  | –           | –            | нудитися,   |            |
|     |                                  | –           | –            | поводитися  |            |
| 12. | СКД чуттєвого сприйняття         | –           | –            | відчувати   | 1          |
| 13. | СКД якісного стану (процесу)     | make,       | –            | –           | 9          |
|     |                                  | work        | –            | працювати,  |            |
|     |                                  | –           | –            | трудитись,  |            |
|     |                                  | –           | –            | прагнути,   |            |
|     |                                  | –           | –            | готуватись, |            |
|     |                                  | –           | –            | боротися,   |            |
|     |                                  | –           | –            | зміцнювати  |            |
| –   | –                                | розвіювати, |              |             |            |
| 14. | СКД здобуття                     | reach,      | –            | –           | 2          |
|     |                                  | get         | –            | –           |            |
| 15. | СКД пошуку                       | –           | –            | добирати    | 1          |
|     | <b>Усього:</b>                   | <b>36</b>   | <b>33</b>    | <b>46</b>   | <b>115</b> |