

УДК 37.016:81'243]:811.11:028-028.45(045)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/101-29>

Олександр РОДІН,

orcid.org/0009-0000-7140-1707

викладач кафедри іноземної філології

Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

(Харків, Україна) academy.edu@hotmail.com

Олександр ТКАЧЕНКО,

orcid.org/0000-0002-3044-0627

викладач кафедри іноземної філології

Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

(Харків, Україна) eskandr@ukr.net

Віталій ОНАЦЬКИЙ,

orcid.org/0009-0008-0898-264X

викладач кафедри іноземної філології

Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

(Харків, Україна) onatskyvitali@hgpakh.ukr.education

КОНЦЕПТУАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ АНАЛІТИЧНОГО ЧИТАННЯ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ВІД ІДЕЙ МОВИ ЯК ФОРМИ СВІТОБАЧЕННЯ ДО ЛІНГВОДИДАКТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА НІМЕЦЬКОЇ МОВ

Статтю присвячено концептуально-філософському обґрунтуванню організації аналітичного читання у процесі навчання іноземної мови. Вихідним положенням є розуміння читання не як техніки декодування графічного тексту, а як форми входження у смисловий, культурний і концептуальний простір іншої мови. У цьому зв'язку аналітичне читання розглянуто як лінгводидактичну практику, що поєднує інтерпретацію мовних структур, реконструкцію культурно маркованих смислів, осмислення концептуальних моделей світу та формування продуктивно-комунікативної інішомовної компетентності. Історико-філософський фундамент дослідження вибудовано в хронологічній послідовності від ідей Й. Г. Гердера про людську природу мови та її зв'язок із символічним упорядкуванням досвіду до концепції В. фон Гумбольдта про мову як діяльність і форму світобачення, а також до психологічно й семантично заглибленої інтерпретації слова у працях О. Потебні. Показано, що антропологічна й етнолінгвістична лінія, репрезентована Е. Сепіром і Б. Л. Ворфом, зміщує увагу на культурно й граматично опосередковані способи концептуалізації досвіду, тоді як структурний підхід К. Леві-Строса дає підстави для аналізу тексту як носія глибинних культурних класифікацій. Герменевтичний вимір проблеми розкрито через ідеї М. Гайдеггера та Г.-Г. Гадамера, у яких мова постає не лише знаряддям позначення, а середовищем явлення смислу і діалогічного розуміння. На цій основі обґрунтовано, що аналітичне читання має бути спрямоване не тільки на вилучення інформації, а й на інтерпретацію смислових горизонтів тексту. Визначено етнолінгвістичні чинники, релевантні для організації аналітичного читання: мовна картина світу, культурно марковані концепти, ціннісні пріоритети, комунікативні патерни, символічні моделі та жанрово закріплені способи соціальної взаємодії. Окреслено психолінгвістичні чинники: взаємодію нижчих і вищих механізмів обробки тексту, роль фонових знань, словникової глибини, метакогнітивного контролю, а також чинники міжмовної й внутрішньомовної інтерференції. Особливу увагу приділено англійській та німецькій мовам як двом різним типам організації текстової семантики, синтаксису й прагматики. Обґрунтовано принципи добору та укладання текстів для аналітичного читання, здатних моделювати заглиблення в мовне середовище, формувати здатність до продуктивно-комунікативного володіння мовою та мінімізувати інтерференційні ефекти. Запропоновано також принципи стимулювання мотивації студентів до читання в умовах надлишку інформації: опора на загальнолюдські цінності, етнокультурну специфіку, пізнавальну значущість, інтелектуальний виклик, міжкультурну порівнюваність і комунікативну перспективу та принципи визначення оптимального обсягу, форми й ступеня композиційної завершеності навчального тексту залежно від мовного рівня й дидактичної мети. Доведено, що аналітичне читання є не допоміжною справою, а ядром інтелектуалізованого інішомовного навчання.

Ключові слова: аналітичне читання, іноземна мова, мовна картина світу, етнолінгвістика, психолінгвістика, герменевтика, мотивація до читання.

Oleksandr RODIN,

orcid.org/0009-0000-7140-1707

Lecturer at the Department of Foreign Philology

Municipal establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy"

of Kharkiv Regional Council

(Kharkiv, Ukraine) academy.edu@hotmail.com

Oleksandr TKACHENKO,

orcid.org/0000-0002-3044-0627

Lecturer at the Department of Foreign Philology

Municipal establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy"

of Kharkiv Regional Council

(Kharkiv, Ukraine) eskandr@ukr.net

Vitalii ONATSKYI,

orcid.org/0009-0008-0898-264X

Lecturer at the Department of Foreign Philology

Municipal establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy"

of Kharkiv Regional Council

(Kharkiv, Ukraine) onatskyivitali@hgpakh.ukr.education

CONCEPTUAL AND PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF ORGANIZING ANALYTICAL READING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: FROM LANGUAGE AS WORLDVIEW TO THE LINGUODIDACTICS OF ENGLISH AND GERMAN

The article is devoted to the conceptual and philosophical substantiation of the organization of analytical reading in the process of foreign language learning. The starting point is understanding of reading not as a technique of decoding a graphic text, but as a form of entering the semantic, cultural, and conceptual space of another language. In this regard, analytical reading is considered linguodidactic practice that combines the interpretation of linguistic structures, the reconstruction of culturally marked meanings, the comprehension of conceptual models of the world, and the development of productive and communicative foreign-language competence. The historical and philosophical foundation of the study is constructed in chronological sequence, from J. G. Herder's ideas concerning the human nature of language and its connection with the symbolic ordering of experience, to W. von Humboldt's conception of language as activity and as a form of worldview, as well as to O. Potebnia's psychologically and semantically profound interpretation of the word. It is shown that the anthropological and ethnolinguistic line represented by E. Sapir and B. L. Whorf shifts attention to culturally and grammatically mediated ways of conceptualizing experience, whereas the structural approach of C. Lévi-Strauss provides grounds for analyzing the text as a carrier of deep cultural classifications. The hermeneutic dimension of the problem is revealed through the ideas of M. Heidegger and H.-G. Gadamer, in whose works language appears not merely as an instrument of designation, but as a medium for the manifestation of meaning and dialogical understanding. On this basis, it is substantiated that analytical reading should be oriented not only toward the extraction of information, but also toward the interpretation of the semantic horizons of the text. Ethnolinguistic factors relevant to the organization of analytical reading are identified including the linguistic worldview, culturally marked concepts, value priorities, communicative patterns, symbolic models, and genre-fixed modes of social interaction. The psycholinguistic factors are also outlined, namely the interaction of lower- and higher-level mechanisms of text processing, the role of background knowledge, depth of vocabulary knowledge, metacognitive control, as well as factors of interlingual and intralingual interference. Special attention is paid to English and German as two different types of organization of textual semantics, syntax, and pragmatics. The principles for the selection and compilation of texts for analytical reading are substantiated; such texts should be capable of modeling immersion in the language environment, developing the ability for productive and communicative language use, and minimizing interference effects. The article also proposes principles for stimulating students' motivation to read under conditions of information overload, including reliance on universal human values, ethnocultural specificity, cognitive significance, intellectual challenge, intercultural comparability, and communicative perspective, as well as principles for determining the optimal length, form, and degree of compositional completeness of an instructional text depending on the language level and didactic purpose. It is argued that analytical reading is not an auxiliary exercise, but the core of an intellectualized foreign language instruction.

Key words: *analytical reading, foreign language, linguistic worldview, ethnolinguistics, psycholinguistics, hermeneutics, motivation for reading.*

Постановка проблеми. У сучасній методиці навчання іноземних мов читання часто функціонує у двох взаємно неповних модусах. У першому воно розуміється як техніка рецептивного доступу до інформації; у другому – як допоміжний ресурс для засвоєння лексики й граматики. Обидва підходи мають операційну цінність, проте не вичерпують природи читання як складного акту смислотворення. Особливо це стосується аналітичного читання, яке в освітньому процесі повинно формувати не тільки навички розуміння тексту, а й здатність реконструювати ті концептуальні, культурні та комунікативні структури, в яких функціонує іноземна мова.

Така постановка питання набуває особливої ваги в умовах інформаційного надлишку. Доступ до великих масивів текстів сам по собі не забезпечує ні глибини розуміння, ні зростання мовної компетентності. Навпаки, фрагментарне цифрове споживання інформації нерідко підмінює інтерпретативне читання поверховим скануванням. За цих умов аналітичне читання постає як педагогічно організована форма уповільненого, смислово насиченого контакту з текстом, що передбачає виявлення мовних закономірностей, культурних пресупозицій, жанрових норм і концептуальних моделей світу.

Концептуальна недостатність суто технічних моделей читання виявляється і в тому, що вони слабо пояснюють, чому студент, який формально знає окремі слова та граматичні правила, не завжди розуміє текст адекватно культурному та комунікативному задуму. Причина полягає в розриві між мовною формою та її світоглядним, прагматичним і дискурсивним виміром. Іноземний текст не є нейтральним контейнером інформації; він організований відповідно до певного способу членування досвіду, способу актуалізації значущого та способу комунікативної взаємодії. Саме тому аналітичне читання потребує філософсько-лінгвістичного підґрунтя.

Для англійської та німецької мов така проблематика є особливо показовою. Англійська текстова організація тяжіє до високої ролі лексико-фразеологічних блоків, прагматичної імпліцитності, жанрової адаптивності та комунікативної гнучкості. Німецька, натомість, демонструє більшу синтаксичну ієрархічність, концептуальну щільність, виразну текстову архітектуру та системні можливості словотвірної компресії. Отже, організація аналітичного читання не може бути універсально нейтральною: вона повинна враховувати відмінності способів мовного структурування смислу.

Проблема полягає не лише в тому, як навчити читати іноземний текст, а й у тому, як через читання формувати здатність мислити в межах іншомовних смислових і комунікативних координат. Саме це переводить питання з рівня методичної техніки на рівень концептуально-філософського осмислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософське підґрунтя для такого осмислення закладене в традиції, що розглядає мову не як зовнішній інструмент вираження вже готової думки, а як форму її становлення. У трактаті про походження мови Йоганн Готфрід Гердер (1744–1803), німецький філософ, пов'язав мову зі специфічно людською здатністю виділяти ознаки, символічно впорядковувати чуттєвий досвід і перетворювати його на осмислений світ (Herder, 1772). У Вільгельма фон Гумбольдта (1767–1835), німецького філософа, мовознавця і державного діяча, ця лінія набуває системного характеру: мова постає не як готовий продукт, а як діяльність, що безперервно творить смисловий образ світу; звідси ідея внутрішньої форми мови та її впливу на духовний розвиток людства (Humboldt, 1836). Олександр Опанасович Потебня (1835–1891), український мовознавець та мислитель, розгортаючи гумбольдтівську інтуїцію в слов'янському науковому контексті, акцентував зв'язок слова, мислення й уявлення, надавши внутрішній формі психологічного й культурно-семантичного виміру (Rebrii, 2024).

Якщо ця лінія підкреслює творчу та світоглядну функцію мови, то антропологічна традиція ХХ століття зміщує акцент на культурно організовані способи концептуалізації. Едвард Сепір (1884–1939), американський лінгвіст і антрополог, розглядав мову як соціально успадковану систему класифікації досвіду, що не є байдужою до способів сприймання та інтерпретації світу (Sapir, 1949). Бенджамін Лі Ворф (1897–1941), американський лінгвіст, радикалізував це положення, поставивши питання про те, якою мірою граматичні категорії спрямовують звичні способи мислення (Whorf, 1956). Попри дискусійність сильних версій лінгвістичної відносності, ця традиція продуктивна для методики читання, оскільки показує: розуміння іноземного тексту передбачає освоєння не лише словника, а й відмінних категоріальних схем.

Подальше розширення проблеми пов'язане зі структурною антропологією Клода Леві-Строса (1908–2009), французького антрополога й етнолога, для якого мова виступала моделлю аналізу культурних форм (Lévi-Strauss, 1958).

Значення цієї позиції для теорії читання полягає в тому, що текст починає розумітися як носій не випадкових культурних маркерів, а відносно стійких класифікацій, опозицій та символічних зв'язків. Отже, аналітичне читання повинно працювати не лише з лексичними значеннями, а і з глибинними схемами культурної організації смислу.

Інший, не менш важливий вектор репрезентує герменевтична філософія. У Мартіна Гайдеггера (1889–1976), німецького філософа-екзистенціаліста, мова постає як простір, у якому смисл не просто передається, а відкривається (Heidegger, 1971). У Ганса-Георга Гадамера (1900–2002), німецького філософа-герменевта, розуміння розглядається як історично зумовлений і мовно опосередкований діалог між текстом і читачем (Gadamer, 2007). У цій перспективі текст уже не є пасивним об'єктом декодування: він вимагає входження в горизонт значень, співвіднесення власних передрозумінь із культурно-історичним контекстом і аргументованої інтерпретації. Для організації аналітичного читання це означає, що питання «що сказано?» недостатнє без питання «як і в якому смислового горизонті це стає зрозумілим?».

Психолінгвістичні дослідження читання доповнюють філософсько-лінгвістичний фундамент операційною конкретикою. У працях сучасних американських психолінгвістів Кіта Рейнера, Александера Поллатсека, Джейна Ешбі та Чарльза Кліфтона-молодшого читання розглядається як складний багаторівневий процес, що поєднує розпізнавання, лексичний доступ, синтаксичну інтеграцію, побудову дискурсної репрезентації та інференцію (Rayner, Pollatsek, 1989; Rayner, Pollatsek, 2012). У дослідженнях Вільяма Грейба й Фредріки Л. Столлер, американських фахівців з прикладної лінгвістики, підкреслюється, що успішне читання другою мовою залежить від взаємодії словникової глибини, автоматизованості, фонових знань, стратегічного контролю та навчально організованої практики (Grabe, 2009; Grabe, Stoller, 2020; Grabe, Yamashita, 2022). Ці праці дозволяють перейти від загальних тез про мову й мислення до конкретних механізмів формування навички аналітичного читання.

У сучасній лінгводидактиці дедалі виразніше утверджується розуміння читання як інтегративного виду мовленнєвої діяльності, тісно пов'язаного з письмом, усним мовленням, критичним мисленням і міжкультурною компетентністю (Grabe, Stoller, 2020; Brown, Lee, 2015; Hedge, 2000). Водночас потребує подальшого тео-

ретичного обґрунтування саме той тип читання, який поєднує герменевтичну глибину, етнолінгвістичну чутливість і психолінгвістичну керованість. Саме в цій зоні перетинаються питання філософії мови та методики навчання іноземних мов.

Мета статті – надати теоретичне обґрунтування організації аналітичного читання у навчанні іноземних мов на основі історико-філософського, етнолінгвістичного, герменевтичного та психолінгвістичного осмислення мови як форми світобачення, концептуалізації досвіду й опосередкування розуміння, а також у формулюванні принципів добору й укладання текстів для аналітичного читання на матеріалі англійської та німецької мов і визначенні практичних засад стимулювання мотивації студентів до такого читання.

Виклад основного матеріалу. Історико-філософський аналіз проблеми засвідчує, що організація аналітичного читання не може бути методично самодостатньою без урахування тих уявлень про мову, які визначають саме поняття розуміння. У Гердера мова виростає з людської здатності рефлексивно виділяти в потоці вражень істотну ознаку й закріплювати її звуком. Ця позиція принципово відрізняється від пізніших інструменталістських трактувань: мова тут не «супроводжує» мислення, а є формою переходу від неструктурованої чуттєвості до членованого досвіду. Для аналітичного читання це означає, що слово в тексті не можна сприймати як готовий ярлик; воно має бути повернуте до акта виділення й концептуалізації. Інакше кажучи, читачеві важливо розпізнати, яку ознаку досвіду текст робить значущою і як ця значущість організована мовно (Herder, 1772).

У Гумбольдта цей підхід набуває більшої глибини й системності. Його теза про мову як діяльність, а не продукт, зміщує увагу з інвентарю мовних одиниць на процес духовного формотворення (Humboldt, 1836). Якщо в Гердера наголос падає на антропогенез мови, то в Гумбольдта – на її світотворчу функцію. Внутрішня форма мови в цьому контексті є не декоративним елементом і не суто етимологічною рисою, а способом, у який мова структурує досвід і задає ракурс бачення світу. Для дидактики читання це має прямий наслідок: текст повинен аналізуватися не тільки на рівні інформаційного змісту, а як вияв мовного способу конструювання смислу. У практичному плані це передбачає роботу з категоріальними виборами, синтаксичною перспективою, домінантними моделями номінації та властивими мові способами тематизації.

Потебня, зберігаючи гумбольдтівську інтенцію, водночас переводить її у площину психології

слова. Якщо для Гумбольдта мова є насамперед формою духовної енергії народу, то Потебня концентрується на тому, як слово поєднує значення, уявлення та внутрішню форму (Rebrii, 2024). У цьому полягає його особлива цінність для концепції аналітичного читання: текст стає полем, де смисл не дорівнює словниковому значенню, а виникає у взаємодії поняттєвого, образного й культурно пам'яттєвого шарів. Порівняно з Гердером, Потебня меншою мірою мислить мову антропогенетично; порівняно з Гумбольдтом, більшою мірою – психологічно й семантично. Звідси впливає принципова методична теза: аналітичне читання має вчити бачити в тексті не тільки те, що означено, а й те, через які образно-категоріальні переходи значення набуває культурної густини. Межа застосування цієї концепції в сучасній аудиторії полягає в тому, що не кожен текст потребує поглибленої реконструкції внутрішньої форми; однак для гуманітарно орієнтованого іншомовного навчання цей інструмент є надзвичайно продуктивним.

Наступний етап розвитку проблеми пов'язаний із переходом від мови як духовної форми до мови як культурно зумовленої системи концептуалізації. У Сепіра мова постає соціально успадкованим способом сегментації досвіду (Sapir, 1949). Ця теза важлива тим, що вона послаблює романтичну метафізику «духу народу» і водночас зберігає центральну ідею не-нейтральності мовної форми. Порівняно з Гумбольдтом, Сепір менше говорить про внутрішню форму як духовну енергію й більше – про соціально організовані звички категоризації. У дидактичному сенсі це означає, що аналітичне читання має бути чутливим до того, як текстова семантика спирається на колективно поділювані класифікації, жанрові очікування й комунікативні норми.

Ворф робить наступний крок, поставивши питання про вплив граматичних систем на звичні форми мислення (Whorf, 1956). Найпродуктивніше значення його концепції для методики читання полягає не в сильній версії детермінізму, а в тому, що граматична форма перестає бути лише формальною оболонкою змісту. Часові, аспектуальні, модальні, класифікаційні та синтаксичні відношення в тексті спрямовують інтерпретацію подій, агентності, причинності й можливості. Це особливо важливо під час роботи з англійською та німецькою мовами. В англійській, наприклад, розгалужена система часово-аспектуальних протиставлень та прагматично мотивована модальність впливають на спосіб конструювання події, наміру і дистанції. У німецькій значну роль відіграють синтаксична

організація висловлення, позиційна граматики, модальні частки та концептуальна щільність номіналізації. Отже, аналітичне читання має вчити не просто «розбирати граматику», а бачити, як граматичні засоби організують смислову перспективу тексту. Межа застосування ворфіанської лінії полягає в тому, що її не слід абсолютизувати: граматики не замкнено визначає мислення, але формує сталі траєкторії інтерпретації.

Якщо Сепір і Ворф акцентують культурно-граматичну специфіку окремих мов, то Леві-Строс дозволяє перейти до рівня глибинних культурних структур (Lévi-Strauss, 1958). Для нього мова важлива не тільки як предмет аналізу, а і як модель того, як узагалі функціонують символічні системи культури. Цінність цього підходу для організації аналітичного читання полягає в тому, що текст можна розглядати як місце перетину бінарних опозицій, культурних класифікацій, символічних посередництв і наративних схем. Порівняно з Ворфом, який зосереджується на впливі граматичних категорій, Леві-Строс виводить аналіз на рівень культурної морфології смислу. Це розширює педагогічний горизонт: іномовний текст повинен читатися не як сума речень, а як організована система значущих відношень. Для методики це означає доцільність завдань на виявлення концептуальних опозицій, ціннісних ієрархій, повторюваних мотивів, сценаріїв соціальної взаємодії. Водночас структурний підхід має межу: він схильний абстрагуватися від історичної подієвості читання та від індивідуальної інтерпретації, тому потребує доповнення герменевтичною перспективою.

Саме цю перспективу відкривають Гайдеггер і Гадамер. У Гайдеггера мова є не просто засобом вираження готового змісту, а простором, де смисл стає явленим (Heidegger, 1971). Таке розуміння радикально змінює статус тексту: він не лише повідомляє щось про світ, а й сам задає спосіб його відкриття. На відміну від структурного аналізу, орієнтованого на виявлення інваріантних відношень, герменевтичний підхід наголошує на події розуміння. Для аналітичного читання це означає, що навчальний процес не може обмежитися правильною ідентифікацією лексичних і граматичних елементів. Не менш важливо навчити студента входити в смислову ситуацію тексту, тобто розпізнавати, який спосіб буттєвого досвіду, оцінки чи ставлення текст робить можливим.

Гадамер конкретизує цю інтуїцію через ідеї історичності розуміння, діалогічності та злиття горизонтів (Gadamer, 2007). Якщо у структурному підході текст можна мислити як об'єкт, що підлягає розкладанню на елементи, то у Гадамера він є

співрозмовником, з яким читач вступає в діалог. Це не означає довільності інтерпретації; навпаки, розуміння передбачає дисципліну читання, уважність до мовної форми й готовність коригувати власні передсуди. Для лінгводидактики тут міститься принципово важливий висновок: аналітичне читання має бути побудоване так, щоб студент не просто відтворював «зміст тексту», а аргументовано інтерпретував його, спираючись на мовні сигнали, жанрові норми, культурний контекст і власну рефлексію. Межа герменевтичного підходу в аудиторній практиці полягає в тому, що інтерпретаційна відкритість не повинна розчиняти вимоги мовної точності; тому герменевтична робота має спиратися на контрольовану мовну аналітику.

Перехід від філософії мови до лінгводидактики здійснюється через усвідомлення етнолінгвістичних чинників читання. Якщо мова є формою світобачення, то іноземний текст завжди несе сліди певної мовної картини світу. Під цим слід розуміти не застиглий набір «національних особливостей», а динамічну систему концептів, ціннісних акцентів, образних моделей і комунікативних очікувань, закріплених у мовному вжитку. Для аналітичного читання важливими є щонайменше п'ять етнолінгвістичних параметрів: концептуальна організація ключових сфер досвіду; культурно марковані лексеми й фразеологія; мовленнєві ритуали та сценарії взаємодії; жанрові норми; способи експліцитності та імпліцитності смислу.

На матеріалі англійської мови це виявляється, зокрема, у високій ролі прагматичного регулювання дистанції, ввічливості, модальності та *self-presentation*. Багато англійських текстів, навіть інформаційних, організовані так, що пряма денотація супроводжується тонкими сигналами оцінки, обережності, іронії, гіпотетичності чи комунікативної солідарності. Тому аналітичне читання англійською має включати роботу з модальними дієсловами, *hedging*, *evaluative vocabulary*, *discourse markers*, колокаціями та стійкими патернами непрямого висловлення. Недооцінка цих елементів породжує буквально розуміння, яке формально правильне, але прагматично редуковане.

Німецька мова репрезентує інший тип текстової організації. Для неї характерні більша вага синтаксичної ієрархії, чіткіша композиційна розбудова аргументації, ширші можливості словотвірної компресії та концептуальної конденсації, особливо в академічному й публіцистичному дискурсі. Німецький текст часто вимагає від читача тривалішого утримання синтаксичної напруги й

уважності до позиційної організації речення. Аналітичне читання тут має спиратися на прогнозування структури, розгортання складнопідрядних конструкцій, декомпозицію композитів, аналіз номіналізацій і виявлення логічних зв'язків, які не завжди збігаються з інтуїціями носія української мови. Таким чином, етнолінгвістичний чинник у методиці не зводиться до країнознавчої тематики; він безпосередньо впливає на вибір того, що саме і як саме аналізувати в тексті.

Проте етнолінгвістичний підхід має й межі застосування. Якщо його застосовувати без застережень, він може перетворитися на педагогічну стереотипізацію культур. Тому тексти для аналітичного читання слід добирати так, щоб вони репрезентували культурно значущі моделі без редукації мовної спільноти до набору жорстких характеристик. Педагогічно продуктивною є не есенціалізація «національного характеру», а виявлення того, як конкретні мовні та дискурсивні форми беруть участь у побудові смислу в конкретних жанрах і ситуаціях.

Психолінгвістичний рівень аналізу дозволяє конкретизувати, чому аналітичне читання є одночасно інтелектуально складним і навчально необхідним. Читання другою мовою включає взаємодію процесів різного рівня: графемно-фонологічного розпізнавання, лексичного доступу, морфологічного аналізу, синтаксичного парсингу, інтеграції висловлень у дискурс, побудови ментальної моделі тексту, контролю розуміння та інференції (Rayner, Pollatsek, 1989; Rayner, Pollatsek, 2012; Grabe, 2009; Grabe., Yamashita, 2022; Grabe., Stoller, 2020). Якщо нижчі процеси недостатньо автоматизовані, значна частина когнітивних ресурсів витрачається на локальне декодування, через що страждає глобальна інтерпретація. Саме тому студент може знати окремі мовні одиниці, але не вловлювати логіку аргументації або культурно прагматичний підтекст.

Порівняно з екстенсивним читанням, яке орієнтоване на широту охоплення й відносну легкість тексту, аналітичне читання працює з обмеженим обсягом матеріалу, але вимагає більшої глибини обробки. Його психолінгвістична цінність полягає в тому, що воно сповільнює рецептивний процес настільки, щоб зробити помітними ті операції, які в досвідченого читача часто автоматизовані. Завдяки цьому можлива цілеспрямована робота з лексичною багатозначністю, синтаксичними труднощами, дискурсивними сигналами, імплікатурою та інференцією. Межа такого підходу очевидна: якщо аналітичне читання перетворюється на надмірно фрагментоване розбирання

тексту, воно втрачає цілісність і демотивує. Отже, його слід розуміти як керовану глибину, а не як механічне уповільнення.

Особливого значення набуває проблема інтерференції. Міжмовна інтерференція виникає тоді, коли студент переносить на іноземний текст семантичні, синтаксичні або прагматичні схеми рідної мови. Внутрішньомовна інтерференція пов'язана зі змішуванням близьких структур усередині самої іноземної мови: наприклад, подібних часових форм, засобів модальності, типів підрядності, способів актуального членування. Для англійської характерними є помилки, пов'язані з буквального тлумаченням аспектуальних форм, недооцінкою фразеологічної зв'язаності, змішуванням *register-specific patterns* і прагматичної сили непрямих конструкцій. Для німецької – труднощі з рамковими конструкціями, партиципальними групами, словотвірними композитами, номіналізацією, модальними частками та довгими реченнями з відкладеним ядром. Отже, аналітичне читання повинно мати профілактичну функцію: воно має не тільки виявляти помилки після їх виникнення, а й проектувати такі текстові серії, у яких інтерференційно небезпечні структури стають предметом свідомого спостереження, порівняння й контролюваного переносу в продуктивне мовлення.

Звідси випливають принципи добору й укладання текстів для аналітичного читання.

Головним є принцип концептуальної насиченості: текст має містити не просто навчально корисну лексику, а смислові вузли, навколо яких можна розгорнути інтерпретацію: поняття, культурні маркери, аргументативні переходи, жанрові сигнали, моделі соціальної взаємодії.

Важливим також є культурна маркованість без екзотизації: текст повинен репрезентувати реальні комунікативні способи життя мови, а не штучно підсилені «національні особливості».

Має значення й лінгвістична репрезентативність: дібраний матеріал має відображати типові для певного жанру й рівня навчання лексико-граматичні, синтаксичні та дискурсивні структури.

Також слід відзначити принцип інтерференційної профілактики. Для україномовних студентів тексти мають бути організовані так, щоб системно актуалізувати ті елементи англійської та німецької мов, які найчастіше зазнають хибного переносу. Йдеться не про спрощення матеріалу, а про керовану репрезентацію труднощів.

Комунікативна перспектива передбачає, що текст для аналітичного читання повинен ставати джерелом подальшого говоріння, письма, дискусії, рефлексії, порівняння. Лише за цієї умови

читання перестає бути замкненою рецептивною дією й перетворюється на основу продуктивного володіння мовою.

Досягти моделювання заглиблення в мовне середовище можна не лише через автентичність у вузькому сенсі, а через серійність текстів, жанрову пов'язаність, повторюваність ключових концептів, стабільність дискурсивних патернів та поступове розширення тематичного поля.

Актуальною, звісно, є жанрово-дискурсивна варіативність: аналітичне читання має включати не тільки художні, а й есеїстичні, академічні, публіцистичні, медійні, інтерв'ювальні й професійно орієнтовані тексти, оскільки саме в зіставленні жанрів студент опановує різні режими смислотворення.

Для англійської мови це означає, що в корпус аналітичного читання доцільно включати тексти, які дозволяють працювати з колокаційною щільністю, прагматичною модальністю, аргументативною економністю, культурно значущими метафорами та контекстно зумовленою полісемією. Особливо продуктивними є тексти, де поєднуються фактуальна інформативність і виразний авторський голос: якісна есеїстика, аналітична публіцистика, академічно адаптовані фрагменти, інтерв'ю, тексти публічної комунікації. Для німецької мови пріоритетними є тексти, що репрезентують синтаксичну архітектуру, логіку підрядності, словотвірну компресію, поняттєву точність і дискурсивну структурованість: аналітичні статті, есеї, огляди, академічні фрагменти, публічні виступи, тексти суспільно-політичної й культурної проблематики. В обох випадках добір повинен відбуватися не за критерієм зовнішньої «цікавості» тексту, а за його здатністю відкривати мовну картину світу і водночас бути педагогічно оброблюваним.

Організація роботи з таким текстом має кілька послідовних фаз. Передтекстова фаза орієнтована не на передчасне «пояснення всього», а на активацію релевантних концептів, прогнозування смислових ліній, актуалізацію проблеми й зняття лише тих перешкод, які зробили б читання неможливим. Текстова фаза передбачає поєднання глобального і локального читання: спочатку виявляється загальна комунікативна рамка, далі – смислові вузли, лексико-граматичні механізми, культурні маркери, імпліцитні припущення, аргументативні переходи. Післятекстова фаза переводить рецепцію в продукцію: переосмислення ключових концептів, зіставлення з рідною мовою і культурою, письмова реакція, усна дискусія, реконструкція позицій, створення вторинного тексту. Саме ця

третя фаза забезпечує перехід від аналітичного читання до продуктивно-комунікативного володіння мовою.

В умовах доступу до великих масивів інформації окремої уваги потребує питання мотивації студентів до читання. Мотиваційна криза сучасного читання пов'язана не з браком текстів, а з браком переживання їхньої смислової необхідності. Коли читання подається як обов'язок без інтелектуальної перспективи, воно програє швидким цифровим форматам. Тому стимулювання аналітичного читання має спиратися на комплекс мотиваторів.

Перше й найголовніше – загальнолюдські культурні цінності. Тексти повинні базуватись на питаннях свободи, відповідальності, пам'яті, ідентичності, справедливості, технологічних змін, людської гідності, тобто того, що має екзистенційну вагу незалежно від мови.

Етнокультурна специфіка полягає в тому, що студент має відчувати, що через текст він занурюється у відмінний, але зрозумілий спосіб соціального й символічного буття.

Важлива також пізнавальна значущість тексту, який має надавати не лише мовний матеріал, а й нове знання або новий ракурс бачення проблеми.

Невід'ємною складовою має бути комунікативна перспектива: читання повинно перетікати у реальну дискусію, письмове висловлення, аргументацію, а не завершуватися формальною перевіркою.

Гарним стимулом може стати інтелектуальний виклик: матеріал повинен бути достатньо складним, щоб вимагати зусилля, але не настільки важким, щоб паралізувати розуміння.

І ще – міжкультурна порівнюваність: студентам потрібна можливість співвідносити інший текстовий світ із власними мовними та культурними схемами.

Практичні принципи мотивації впливають із зазначених положень. Ефективним є проблемний добір текстів, коли матеріал організовано не навколо абстрактної теми, а навколо питання, що допускає інтерпретацію і дискусію. Не менш важливою є серійність: читання окремого тексту рідко створює стійкий інтерес, натомість серія текстів, об'єднаних концептом або проблемою, формує відчуття інтелектуального маршруту. Контрастивність також має високу мотиваційну силу: зіставлення англійських, німецьких і українських способів концептуалізації стимулює увагу до мовної форми. Важливою є й видимість результату: студент повинен бачити, що завдяки читанню він здатен точніше говорити, переконливіше писати, краще аргументувати, глибше розуміти інший культурний контекст. Нарешті, мотивація посилю-

ється там, де викладач не зводить текст до набору контрольних запитань, а вибудовує навколо нього інтелектуально насичену взаємодію.

Отже, організація аналітичного читання в навчанні іноземної мови повинна спиратися на інтеграцію кількох рівнів. Історико-філософський рівень показує, що мова є формою світобачення й не може бути зведена до нейтрального коду. Етнолінгвістичний рівень виявляє культурно марковані способи концептуалізації та комунікації. Психолінгвістичний рівень пояснює механізми обробки тексту й умови подолання інтерференції. Лінгводидактичний рівень перетворює ці засади на принципи добору текстів, організації завдань і мотиваційної підтримки. Саме в такій багаторівневій єдності аналітичне читання перестає бути периферійною вправою й стає ядром інтелектуалізованого навчання англійської та німецької мов.

Висновки. Концептуально-філософський аналіз організації аналітичного читання засвідчує, що його методична цінність ґрунтується на глибшому розумінні природи мови. Лінія від Гердера через Гумбольдта й Потебню показує, що мова є не зовнішнім засобом оформлення думки, а формою символічного членування досвіду і смислотворення. У Сепіра та Ворфа ця ідея дістає етнолінгвістичне продовження у вигляді уваги до культурно та граматично зумовлених способів концептуалізації світу, тоді як у Леві-Строса вона переводиться на рівень структурної організації культурних значень. У герменевтичній традиції Гайдеггера і Гадамера мова постає як середовище явлення смислу і діалогічного розуміння. Сукупно ці підходи дають підстави розглядати аналітичне читання як інтерпретативну практику входження в іномовний смисловий горизонт.

Етнолінгвістичні наслідки такого підходу полягають у необхідності працювати з мовною картиною світу, культурно маркованими концептами, жанровими нормами й комунікативними патернами. Для англійської мови це означає посилену увагу до прагматичної модальності, імпліцитності, фразеологічної зв'язаності та гнучких дискурсивних сценаріїв; для німецької – до синтаксичної ієрархії, словотвірної компресії, логічної структурованості та поняттєвої щільності тексту. Психолінгвістичні наслідки пов'язані з тим, що аналітичне читання повинно поєднувати глибоку інтерпретацію з керованою обробкою мовної форми, розвитком словникової глибини, метакогнітивного контролю та профілактикою міжмовної й внутрішньомовної інтерференції.

Обґрунтовано, що добір або укладання текстів для аналітичного читання має спиратися на прин-

ципи концептуальної насиченості, культурної маркованості без стереотипізації, лінгвістичної репрезентативності, інтерференційної профілактики, комунікативної перспективи, моделювання заглиблення в мовне середовище та жанрово-дискурсивної варіативності. За таких умов текст виконує не допоміжну, а системоутворювальну функцію: він формує здатність до продуктивно-комунікативного володіння мовою, оскільки стає джерелом концептів, аргументативних моделей, лексико-граматичних патернів і міжкультурної рефлексії.

Мотивація до аналітичного читання в сучасному інформаційному середовищі повинна будуватися на поєднанні загальнолюдських культурних цінностей, етнокультурної специфіки, пізнавальної значущості, комунікативної перспективи, інтелектуального виклику та міжкультурної порівню-

ваності. Практично це передбачає проблемний і серійний добір текстів, контрастивну організацію навчального матеріалу, видимий перехід від читання до говоріння й письма, а також створення ситуації, в якій читання переживається як форма інтелектуального зростання.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою ефективності різних моделей аналітичного читання для англійської та німецької мов, із корпусно обґрунтованим добром текстів залежно від типів інтерференції, а також із вивченням можливостей поєднання герменевтично орієнтованого глибокого читання з цифровими форматами навчання, адаптивними платформами та інструментами штучного інтелекту в межах академічно контрольованого освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Brown H. D., Lee H. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. 4th ed. White Plains, NY : Pearson Education, 2015. 663 p.
2. Hans-Georg Gadamer: Wahrheit und Methode / hrsg. von G. Figal. Berlin : Akademie Verlag, 2007. 256 S. (Klassiker Auslegen ; Bd. 30). S. 270–312, 387–441.
3. Grabe W. Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. 478 p.
4. Grabe W., Stoller F. L. Teaching and Researching Reading. 3rd ed. New York : Routledge, 2020. 360 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315726274>
5. Grabe W., Yamashita J. Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2022. 518 p.
6. Hedge T. Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford : Oxford University Press, 2000. 448 p.
7. Heidegger M. On the Way to Language / transl. by P. D. Hertz. New York : Harper & Row, 1971. 200 p.
8. Herder J. G. Abhandlung über den Ursprung der Sprache. Berlin : Christian Friedrich Voss, 1772. 128 S. URL: https://www.deutschestextarchiv.de/herder_abhandlung_1772 (дата звернення: 19.06.2026). S. 52–55, 60.
9. Humboldt W. von. Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Berlin : Druckerei der Königlichen Akademie der Wissenschaften, 1836. 414 S. URL: <https://archive.org/details/berdieverschied00vongoog> (дата звернення: 19.06.2026). S. 35–37, 41, 50, 58.
10. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago : University of Chicago Press, 1980. 242 p.
11. Lévi-Strauss C. Anthropologie structurale. Paris : Plon, 1958. 480 p. URL: <https://archive.org/details/anthropologiestr00levi> (дата звернення: 19.06.2026). P. 40–41, 232–233.
12. Rayner K., Pollatsek A., Ashby J., Clifton C. Jr. Psychology of Reading. 2nd ed. New York : Psychology Press, 2012. 582 p.
13. Rayner K., Pollatsek A. The Psychology of Reading. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1989. 530 p.
14. Ребрій О. Відкриваючи наново Потебню: спостереження вченого і нотатки перекладача. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов. 2024. Вип. 100. С. 112–119. DOI: <https://doi.org/10.26565/2786-5312-2024-100-11>.
15. Sapir E. Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality / ed. by D. G. Mandelbaum. Berkeley ; Los Angeles : University of California Press, 1963. 617 p. URL: <https://archive.org/details/selectedwritings00sapi> (дата звернення: 19.06.2026). P. 162.
16. Whorf B. L. Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf / ed. by J. B. Carroll. New York : John Wiley & Sons ; Cambridge, Mass. : Technology Press of M.I.T., 1956. 278 p. URL: <https://archive.org/details/languagethought00whor> (дата звернення: 19.06.2026). P. 92, 147, 212–213, 220.

REFERENCES

1. Brown H. D., Lee H. (2015) Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. 4th ed. Pearson Education, White Plains, NY, 95–107.
2. Gadamer H.-G. (2007) Wahrheit und Methode [Truth and Method]. Figal G. (Ed.). Akademie Verlag, Berlin, 270–312, 387–441. (Klassiker Auslegen, Bd. 30). [in German].
3. Grabe W. (2009) Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice. Cambridge University Press, Cambridge. 122–130.
4. Grabe W., Stoller F. L. (2020) Teaching and Researching Reading. 3rd ed. Routledge, New York 40–51 <https://doi.org/10.4324/9781315726274>

5. Grabe W., Yamashita J. (2022) *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. 2nd ed. Cambridge University Press, Cambridge, 32–37.
6. Hedge T. (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press, Oxford, 362–379.
7. Heidegger M. (1971) *On the Way to Language*. Transl. by P. D. Hertz. Harper & Row, New York, 15–29.
8. Herder J. G. (1772) *Abhandlung über den Ursprung der Sprache* [Treatise on the Origin of Language]. Christian Friedrich Voss, Berlin, 52–55, 60. https://www.deutschestextarchiv.de/herder_abhandlung_1772 [in German].
9. Humboldt W. von (1836) *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* [On the Diversity of Human Language Structure and its Influence on the Mental Development of Mankind]. Druckerei der Königl. Akademie der Wissenschaften, Berlin, 35–37, 41, 50, 58. <https://archive.org/details/berdieverschied00vongoog> [in German].
10. Lakoff G., Johnson M. (1980) *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press, Chicago, 134–141.
11. Lévi-Strauss C. (1958) *Anthropologie structurale* [Structural Anthropology]. Plon, Paris, 40–41, 232–233. <https://archive.org/details/anthropologiestr00levi> [in French].
12. Rayner K., Pollatsek A., Ashby J., Clifton C. Jr. (2012) *Psychology of Reading*. 2nd ed. Psychology Press, New York, 231–238, 566–570.
13. Rayner K., Pollatsek A. (1989) *The Psychology of Reading*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 76–87.
14. Rebrii O. (2024) *Vidkryvaiuchy nanovo Potebniu: sposterezhennia vchenoho i notatky perekladacha* [Re-discovering Potebnya: The scholar's observations and the translator's notes]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Serii: Inozemna filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov*, 100, 112–119. <https://doi.org/10.26565/2786-5312-2024-100-11> [in Ukrainian].
15. Sapir E. (1963) *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*. Mandelbaum D. G. (Ed.). University of California Press, Berkeley : Los Angeles, 162–163. <https://archive.org/details/selectedwritings00sapi>
16. Whorf B. L. (1956) *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Carroll J. B. (Ed.). John Wiley & Sons, New York, 92, 147, 212–213, 220. <https://archive.org/details/languageandthought00whor>

Дата першого надходження статті до видання: 30.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 02.09.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

