ISSN (print): 2313-500X
ISSN (online): 2409-921X

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДНІПРОВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА

Факультет української й іноземної філології та мистецтвознавства
Кафедра англійської філології

АНГЛІСТИКА ТА АМЕРИКАНІСТИКА

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 16

Заснований у 2004 році

Дніпро
ЛІРА
2019

УДК 811.111(082)+821.111(082)+821.111(73)(082)
А 64

Друкується за рішенням вченої ради
Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара згідно з протоколом № 6 від 21 грудня 2017 р.
Затверджено постановою президії ВАК України від 6 березня 2015 р. № 263.

Головний редактор:
доц. **А. І. Анісімова.**
Заст. головного редактора: проф. **Т. М. Потніцева**
Відповідальний секретар: доц. **О. О. Конопелькіна**

Рецензенти:
проф. **Т. С. Пристайко**
проф. **О. Б. Тарнопольський**

Редакційна колегія:
проф. ***Л. І. Белехова***, проф. ***Жан-Ремі Ляпер*** *(Франція),* проф. ***Каха Габунія*** *(Грузія),*
проф. ***Рома Кряучунєнє*** *(Литва),* проф. ***Е. П. Гончаренко,*** доц. ***О. О. Конопелькіна***,
проф. ***В. І. Ліпіна***, проф. ***І. І. Меншиков***, проф. ***А. М. Приходько***, проф. ***О. І. Панченко***,
проф. ***Л. І. Скуратовська***, доц. ***Н. М. Семешко***, доц. ***Л. М. Тетеріна***

А 64 **Англістика та американістика :** зб. наук. праць / ред. кол. : А. І. Анісімова (голов. ред.), Т. М. Потніцева (заст. голов. ред.) [та ін.]. – Дніпро: ЛІРА, 2019. – Вип. 16. – 222 с.

Збірник містить статті з актуальних проблем лінгвістики, методики викладання англійської мови, перекладознавства, літературознавства.

Призначений для науковців, викладачів іноземних мов та всесвітньої літератури, аспірантів, докторантів і студентів філологічних спеціальностей та перекладу, а також для усіх, хто цікавиться сучасними дослідженнями у сфері англістики та американістики.

Сборник содержит статьи по актуальным проблемам лингвистики, методики преподавания английского языка, переводоведения, литературоведения.

Предназначен для ученых, преподавателей иностранных языков и всемирной литературы, аспирантов, докторантов и студентов филологических специальностей и перевода, а также для всех, кто интересуется современными исследованиями в области англистики и американистики.

The journal contains research papers on topical problems of linguistics, ELT methodology, theory of translation, literary studies.

The target readership is researchers, teachers of foreign languages and word literature, graduate and postgraduate students of philology and translation as well as all those interested in problems of modern English and American studies.

УДК 811.111(082)+821.111(082)+821.111(73)(082)

Адреса редакційної колегії:
Україна, 49050, м. Дніпро, пр. Гагаріна, 72
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Факультет української й іноземної філології та мистецтвознавства
Кафедра англійської філології
Тел. (056) 374-98-73
Збірник зареєстровано у міжнародних наукометричних базах даних: vsenauki.ru
NBUV
http://www.base-search.net/Search/Results?q=dccoll:ftjata&refid=dclink
Index Copernicus
ISSN (print): 2313-500X
ISSN (online): 2409-921X

© Дніпровський національний
університет ім. Олеся Гончара, 2019
© Автори статей, 2019
© ЛІРА, 2019

ПЕРЕДМОВА

Шановні читачі!

Черговий збірник наукових праць філологів-англістів висвітлює результати наукових досліджень провідних учених та молодих дослідників України. Традиційно у фокусі уваги науковців – актуальні проблеми лінгвістичної та літературознавчої англістики та американістики. Нові аспекти дослідження запропоновано у статтях з актуальної мультилінгвальної проблематики та перекладознавства. Зберігаючи широку й водночас актуальну проблематику сучасної англістики, у цьому збірнику запропоновано нові підходи і методи вивчення традиційних наукових проблем.

Авторський колектив збірника протягом 16 років прагне відображати якомога ширше сучасні напрями та проблеми у вивченні різних аспектів англійської мови та англомовної літератури. Серед них – проблеми когнітивістики, концептології, антропоніміки, когнітивного аспекту варіювання різних одиниць мови, жанрових форм дискурсу, модальності та прагматики, сучасного англомовного термінознавства.

В окремий розділ зібрано статті з методики викладання англійської мови, де представлено нові досягнення у комунікативному та компетентнісному підходах навчання іноземної мови та розглянуто окремі методичні питання та питання мультилінгвізму та мультикультуралізму.

Літературознавчі статті розміщено у спеціальному розділі – «Актуальні проблеми літературознавства та стилістики». Різні аспекти вивчення англійської та американської літератури подано в діапазоні від епохи Відродження до початку XXI століття.

Статті та розвідки, представлені в черговому збірнику наукових праць, є актуальними, науково-проблемними та перспективними дослідженнями, які стануть відправною точкою для подальшого професійного діалогу та привернуть усебічну увагу як фахівців-англістів, викладачів вищої школи, аспірантів, так і усіх тих, хто цікавиться проблемами англістики та американістики.

З повагою,
Редколегія

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ

DOI 10.15421/381901

Jean-Rémi Lapaire

ENGAGING THE 'LEARNING BODY' IN LANGUAGE EDUCATION

E.A. CLIMAS, Université Bordeaux Montaigne, France
jrlapaire@u-bordeaux-montaigne.fr

Introduction

We are social actors – not just speakers – performing on the interactional stage (Lapaire 2019). As we engage in oral communication, we necessarily "bring our bodies and their accouterments with us" (Goffman 1983: 4)**.** We also comply with the *conventional patterning of linguistic expression* – phonological, gestural, morphosyntactic, and socio-pragmatic (Gumperz 1967, Birdwhistell 1970, Langacker 2008). This means that the sounds we produce are not wild but *articulated*, that the movements we make are not disorderly but *controlled*, and that the sentences we form are not jumbled but *structured*. This also means that our interaction with fellow humans is not free but *rule-governed* and largely *ritualized* (Goffman 1967, Schechner 1988, Gebauer & Wulf 1998).

Viewing *embodiment* and *patternment* as inseparable components of language raises a number of issues in language education. Is the *physicality of speech* given due consideration in language teaching? How is the *learning body* expected to behave in *learning space* during lessons? Are auditory perception, vocal articulation, voice projection and movement part of language instruction? Is *active listenership* cultivated as a relevant language skill? Are the sound, stress and intonation "patterns" of speech related to other forms of "patterning" in morphology, grammar and social behaviour (Whorf 1945)? What exactly is the interplay between spoken and written discourse? Should reading and writing – not just speaking – be viewed as physical activities? More generally, should educators "incorporate" the body more in the learning activities they design?[1]

Recent research in embodied cognition and clinical neuropsychology has established that "interactivity and multimodality are fundamental features of brain functioning" (Cardona 2017: 3). This would suggest that a more "integrative view of mental functions" is needed in education, in which perception, movement, emotion, memory, language work closer together. This article discusses ways in which this might be done in language education. Examples are given of workshop sessions that have been successfully integrated with regular classes or seminars to develop body-based strategies for language learning and more generally for interpreting complex meanings.

1. A matter of interpretation?

All forms of instruction and learning are grounded in *interpretation*:[2] problems and equations need to be solved, meanings elucidated, phenomena explained

[1] In disembodied conceptions of understanding, abstract meanings are processed "without the body (…) playing any significant role" (Lakoff 2012: 774).

[2] "The act or process of interpreting or explaining; elucidating. From Lat. *interpres* negotiator, one who explains." (Collins English Dictionary).

(Lapaire 2019). Teaching rooms are usually conceived as "learning places" where successful conditions are created for meanings to be construed, connections established, and inferences drawn. This is usually done through a combination of *mental, vocal and scriptural activities*: participants interact together; collective forms of reasoning are orchestrated; letters, numbers and diagrams are traced and displayed. A lot may be happening, but the learner's *interpretive potential* is in fact contained and restrained in this classic configuration. The claim made here is that other strategies exist that teachers and students might want to apply to enrich their *interpretive experience*; "interpretation" being understood here in a mixed *cognitive*, *performative* and *translational* sense (Lapaire 2018b). Those three senses are definitely present in everyday usage, but tend to be handled separately in education:

- Interpretation as *explanation / elucidation*. The interpreter is cast in the role of scholar whose job is to decide on the meaning or significance of something. Clarification and rational understanding are sought and cognitive ability at stake.
- Interpretation as *performance*. The interpreter behaves like an actor or musician performing an existing piece (of art). The expression of subjectivity (or personal sensitivity) is here expected.
- Interpretation as *translation*. Typically, the interpreter is a language specialist whose role is to mediate (*inter*-) between different idioms, like English and Russian. Sometimes, a radically different sign system is used. For instance, English may be manually translated into ASL or BSL (American / British Sign Language). A text may also be turned into to a drawing or painting, a story (spoken or written) into a dance. When this happens, the translation is called "intersemiotic." The process of "intersemiotic translation or transmutation" was first theorized by Jakobson (1959: 233) and later refined by O'Halloran et al. (2016) as "multimodal resemiotisation." What matters here is that another medium of expression should be called upon to make meaning more accessible.

Language teachers typically use *interpretation* in the last sense, with a narrow focus on "inter-lingual translation": "an interpretation of verbal signs by means of some other language" (Jakobson 1959: 233). Art teachers show a preference for the second performative meaning, while teachers of other subjects value the first cognitive sense, which they usually treat as "disembodied" (Lakoff 2012: 774). The ultimate purpose of learning, they feel, is the rationalization of experience, the formation and manipulation of abstract symbols and notions, and eventually the production of falsifiable statements about reality.

My current working hypothesis is that interpretation is a single, three-dimensional process, and that the three components can be made to work together for the benefit of learners.

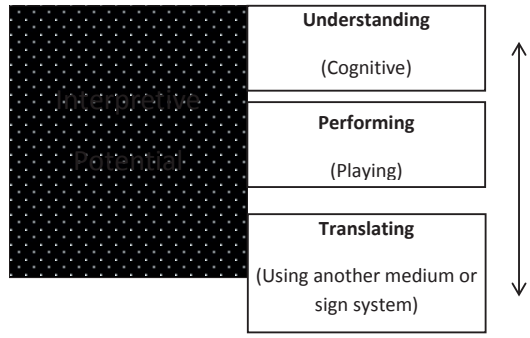


Figure 1 – The human *interpretive potential*

The reason why embodiment is such "a powerful force for learning" (Lindgren & Johnson-Glenberg, 2013: 445) is that humans are essentially *interpretive creatures*. This means that all students, at all ages and levels of instruction, are physically and mentally equipped to *interpret* experience in a joint cognitive, performative and translational sense. It is the union of at least two (and possibly three) modalities that enriches the interpretive process and empowers learners.

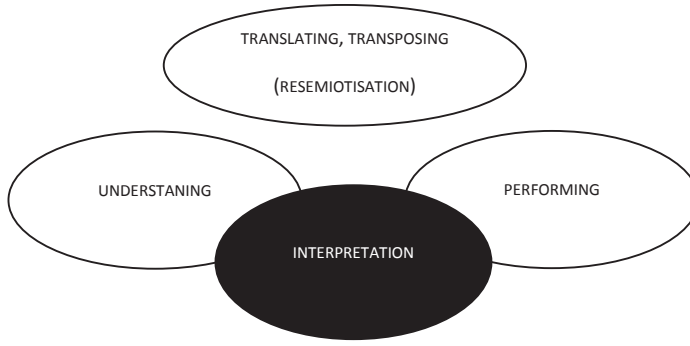


Figure 2 – Interpretation: an integrated conception

The workshops described in the next sections have been designed to supplement – not replace – standard teaching methods. The idea is for learners to engage in the interpretation of texts, facts and processes more fully. The expectation is that a higher degree of physical and mental involvement should improve attitudes to language learning and, more generally, to academic study. Still, more research is needed to assess the true benefits of the method, in terms of motivation, acquisition and retention.

2. Interpretation in action: designing the workshops

Each workshop has specific objectives and is meant to feel "special and unique." Yet, all workshops share at least two stable features: the title makes systematic reference to embodiment[3] and a basic pattern or scenario is consistently used that leads participants to explore, enact and experience meanings kinesthetically (Figure 1).

[3] E.g. "Performing Language"; "Performing *Mrs Dalloway*"; "Pragmatics in the Flesh"; "Literature in the Flesh"; "Grammar in Motion"; "Quotations in Motion."

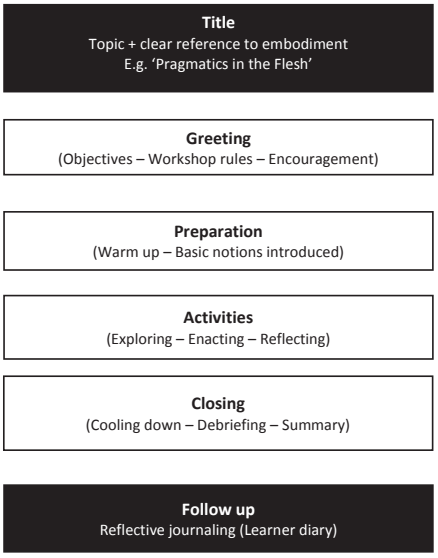


Figure 3 – Workshop structure: blocks and activities

One of the main challenges of embodied learning is to get students to transition from the familiar classroom setting to a more dynamic and creative learning environment[4] that promotes different *stances*, *attitudes* or *behaviors* in relation to knowledge. For the shift to be smooth, a transition zone (TZ) must be established between the ordinary teaching room set up (or *standard educational practice zone* – SEPZ) and the workshop space (or *temporary kinesthetic learning zone* TKLZ), as shown in the model below (Figure 2):

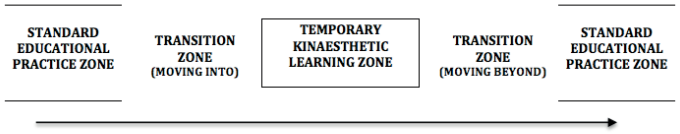


Figure 4 – Moving and transitioning across educational practice zones (EPZs)

Workshops follow a strict routine. Students are asked to circle up and stick together, shoulder to shoulder. Beginners usually wonder what sort of "interaction" to expect after such a close "body to body starting point" (Goffman 1983: 3).[5] Many report feeling shy or self-conscious in the first place. To dispel the uneasiness, the main rules and objective(s) of the workshop are spelled out with simplicity and humor. Short breaks

[4] Finding adequate workshop space in a school or university building is not easy. Most of the money spent on modernization goes to digital technology. Most institutions pride themselves on having state-of-the-art computer labs and refurbished lecture halls. The difficulty of finding large teaching rooms with light, removable furniture, let alone a real stage or rehearsal studio, is real. But solutions can always be found like converting a lobby, corridor or dining hall into some kind of activity space, and (weather allowing) moving to a quiet spot outdoors, on the school or campus grounds.

[5] "Social interaction can be identified narrowly as that which uniquely transpires in social situations, that is, environments in which two or more individuals are physically in one another's response presence." (Goffman 1983: 2).

are promised, water and light snacks permitted, and participants advised to disengage if some exercise feels stressful (physically, mentally or emotionally). Pieces of instruction offering basic guidance and reassurance are given. Yet, some information needs to be withheld at this early stage to keep participants expectant and allow personal discovery. Also, connections are set up between the present workshop session and past classes or seminars so as to create a sense of unity and consistency. The message is clear: embodied learning *is* learning. Happy and relaxed as it may seem, it does require high levels of concentration and an ability to make a "total physical response" to oral instructions (Asher 1966). "Bodily engagement" is as much fun as it is demanding, and the knowledge acquired in the process is part of the course content, whatever "challenges" have to be met (Skulmowski & Rey 2018).

Once the guidelines have been issued, the circle breaks up and the warm-up may begin. This is a pivotal moment that largely determines the quality and intensity of student involvement throughout the workshop, as well as general wellbeing. Participants must realize that "socially organized co-presence" makes a whole range of cognitive or communicative "events" possible (Goffman 1967: 228). Spontaneous physical engagement and the ability to respond holistically to verbal stimuli are rapidly obtained through simple exercises: lying on the floor, leaning against the walls, travelling across the room – turning, stopping, freezing, with eyes closed or looking around, gently oscillating from side to side, raising then dropping their arms, etc. Basic stretching, flexing, rotating exercises are also useful to develop an awareness of how joints work in the human body. Warm-ups may contain useful instruction on the types, qualities and dimensions of physical moves in everyday life (including speech), or dance, or sport. Other relevant parameters like space and gravity may be explored. Finally, it is always good to prepare students for upcoming exercises by introducing some of the sounds, moves or postures that will be used later during the main activities.[6] In short, warm ups are an indispensable component of the successful workshop. Most of the time, participants enjoy the exercises enormously, and find them both useful and relaxing, as comments made in the learner diaries attest (cf. 2.):

We started the workshop with a warming up session. It was dynamic and fast paced yet peaceful. It had a soothing effect upon me. I was not just about walking and moving across the room: there were some silent moments too, slow or still. So it also had a kind of meditative quality that was conducive to peace and later opened the door into creativity.
The warm up session was a good way to loosen up for first timers. I noticed that travelling across an empty room was not that easy because we tend to think too much and don't really live in the moment. I also liked the way in which we reconnected with the present.

[6] In our experience of workshops, the preparatory activities must truly be "preparatory": they must allow participants to transition from one space and learning style to the other, and develop of general state of readiness for the upcoming activities.

(What I liked best was) the warm-up. I found I needed this moment to get into the mood of the session and understand the purpose of it. Also it was quite relaxing for me to focus on my own senses (vision and gesture) rather than think about courses, exams and personal issues.
One of the activities I liked most was the warming up session, because we left behind all the tensions, problems and questions. I found myself focusing only on what we were doing and a kind of "inner-peace" set in.
I really enjoyed the warm up because it helped us realize the importance of bodily moves in the teaching profession and how we can use gesture in a more controlled way with our students in the future. I enjoyed the artistic variations too: choosing a movement pattern, making it bigger, smaller, softer, etc.
I truly adored the warm ups, particularly the instruction given on gesture phases which helped me relax and gave me peace of my mind.

Table 1 – Why warm ups make (so much) sense to (most) participants
Excerpts from learner diaries ("The Leaning Tower" workshop 20.11.2018)

The embodied learning sessions described in sections 1.1. to 1.4. were repeatedly tested in French elementary schools (pupils aged 10–11) [ELEM], junior high (ages 13–15) [JHS], High school (ages 16–18) [HS], and with graduate students from various European universities in France, Italy and Switzerland (ages 21–30) [GRAD].

Professional artists – but also graduate students from the department of theatre arts at UBM – were invited to teach (or co-teach) many of the workshops: "Let's dance (around language)"; "Grammar in motion"; "*Wh*- moves"; "Performing language"; "Moved by language"; "The choreography / physicality of speech"; "Wandering through time and remembrance"; "Pragmatics in the flesh"; "The Presentation of Self"; "Performing *To the Lighthouse* / *Mrs Dalloway / The Waves* (by Virginia Woolf)" and many more. All guest instructors contributed to the development of kinesthetic learning in language pedagogy while visiting, providing useful training and precious expertise in their fields: Melissa Blanc, Annie Bourdié, Pascale Etcheto, Hélène Duval, Claire Gabriel, Jose Luis Londoño Santander, Jean Magnard, Jean Masse, Kathleen Reynolds, Stéphane Soulaine (dance, choreography, movement); Oliver Borowski, Louise Bernard, Clémence Biensan, Chloé Dagois, Marieke de Koning, Chris Mitchell, Fabienne Paris, Cyril Tellier (drama, voice technique).[7]

[7] School teachers and fellow academics, in France or abroad, have also made useful contributions, by expressing interest in my research and inviting me to co-teach seminars or classes with them: Joelle Aden, Alla Anisimova, Laurence Apert, Idyl Bagga, Sophie Balagayrie, Sandrine Eschenauer, Isabelle Capron-Puozzo, Fiona Dalziel, Francesca Dell'Oro, Filippo Forino, Simon Harrison, Catherine Guillemot, Monica Masperi, Erika Piazzoli.

1.1. Grammar and grammatical theory in motion

The workshops described in this section have a simple, straightforward objective: *understanding the formal and interactional properties of language* by *physically enacting (abstract) grammatical concepts and processes*. Conscious forms of "replay" (Fr. *rejeu*) (Jousse 2000) and "choreographic thinking" (Forsythe 2009) are staged. For this to happen, authentic material must be used that easily lends itself to observation and (re)-enactment. For example, a group of school children (aged 10–11) [ELEM] explore the use of "may," "might" and "maybe" in literal or polite expressions of uncertainty in English (e.g. "I may be late"; "Maybe she doesn't like you"). An authentic gestural form is first introduced: a short video is screened that shows an Australian reporter interviewing a visiting US musician and asking "You might be doing a film clip *maybe*?" As the question is uttered, a state of mental wavering is physically displayed, using an oscillating hand movement. The children have no difficulty spotting and mimicking the bodily expression and soon engage in *perform-and-transform activities* under the guidance of a dance instructor. The movement is extended to the whole body. The children and the dancer add their own examples ("Maybe I will / I won't" "You may be right, you may be wrong"). Once the kinetic activities are over, participants repair to the classroom, have a short group discussion then individually "draw the meaning of *maybe*." Some come up with clever schematic drawings. Interestingly, most children understand the tentative use of *maybe* in "Maybe you should…" and might in "It might be a good idea to…" which are less abrupt and face threatening than "*You must*…"

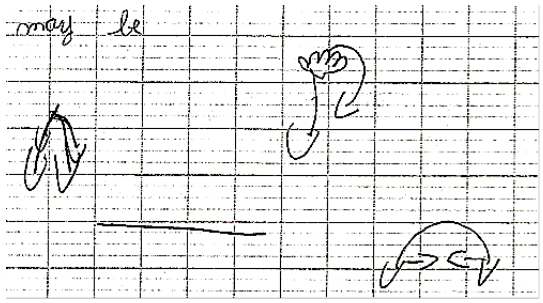


Figure 5 – Maybe: Nasser's clever line drawing (2012)

Later, the same group explores the grammar of desire and interpersonal manipulation: how people sometimes "stand in our way" when we want to do something; how we "get around them," "convince them" or "confront them"; how we "force" others or "resist," etc. The vocabulary used is conducive to physical action. After the persuasion-and-resistance scenes have been played out, the children sit down in a circle, discuss the experience and the strategies they have applied: "soft" "neutral" or "brutal"; successful or unsuccessful. Lexical and grammatical forms that express the interactional patterns are then introduced (e.g. "Go away!" "Please, leave me alone!" "I need you to clean this for me!"). A final collective re-enactment, combining language and movement, is staged.

Superlatives can be fun too. Meanings are "stretched to the limit" as bodily movements and extensions are performed to the sound of *-st / the best*… Again, "grammatical drawings" are produced and (social) meanings discussed: what speakers are trying to say when they claim something is "on top of everything else."

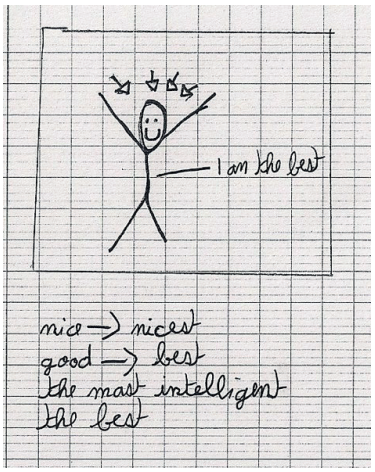


Figure 6 – Superlatives in motion: Pierre's drawing (2012)

Metaphor and semantic complexity are no barriers to physical enactment. Children explore all the "things" – abstract or concrete – that can be "given" or "offered" to people: sweets, money, presents but also assistance or (pieces of) advice. What goes by the name of "conceptual reification" in cognitive grammar (Langacker 2008) is made accessible to young minds. This is also an opportunity to explore socio-pragmatic codes: how people make gifts or offers and how others accept or refuse them.

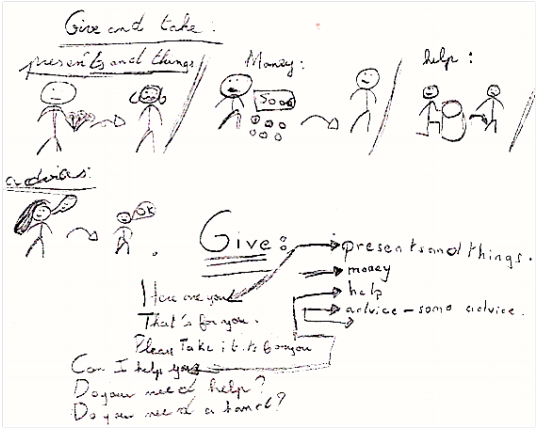


Figure 7 – Giving and taking: Mayra's summary (2012)

Other workshops, especially designed for graduate students [GRAD], address morphological issues, like nominalization. Participants perform variations of the "globe gesture" (Lapaire 2016) or draw their hands into a "frame configuration" (Calbris 2011) as they derive new nouns from nominal or adjectival bases (e.g. *kind* > *kindness*; *sister* > *sisterhood*; *difficult* > *difficulty*). Meanings are shaped and abstract concepts displayed. The basic gesture form used for this activity is the one that spontaneously accompanies the presentation of abstract ideas by public speakers, in expository or argumentative contexts.

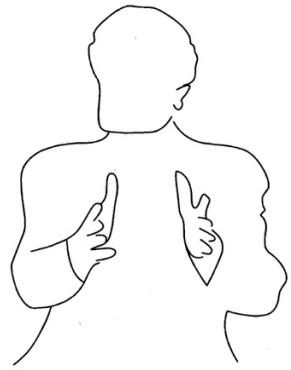


Figure 8 – The frame configuration (Calbris 2011: 334)

During the exercises, the gesture is made over and again, in a number of stylized variations. Each time a derivational suffix (e.g. *-ness, hood, -ty*) is added to a base, a new substantive is manually and verbally created (e.g. *polite-ness*), a new concept displayed in gesture space. Confirmation is given that "gesture has the power to schematize abstract notions and processes physically" (Guérin 2011).[8]

1.2. Pragmatics in the Flesh

The workshops allow (junior) high school [JHS] [HS] and university students [GRAD] to enact the categories and concepts that are commonly used by pragmaticians: for example, "(vertical) power and authority" vs. "(horizontal) collaboration"; "in-group" vs. "out-group" membership; "social cohesion," "social contact," "interaction ritual" and "the traffic rules of social interaction" (Goffman 1967). Short scenes provide an opportunity to dramatize "face work," "greeting and parting rituals," and "compliment strategies." The performances can be naturalistic or stylized, purely kinetic or vocalized and dramatized.

In 2014, 24 French pupils aged 13–14, worked on *police interrogation scenes* in English, under their teacher's and my own guidance (*Collège Cheverus*, Bordeaux). The workshops gave them an opportunity to explore question types, question intonation, and the head movements or facial expressions that typically go with interrogatives. Selected video excerpts were shown, and physical displays of meanings and intentions carefully observed. A whole session was then devoted to vocal and kinetic practice. The final task involved role-playing: pupils used the grammatical and pragmatic knowledge they had just acquired to write short powerful scripts and perform the interrogation scenes in an authentic way (2014). The result was quite spectacular.

In a recent workshop with the actor, director and drama teacher Oliver Borowski (2018), 12 M.A. students from *Université Bordeaux Montaigne* explored the dramaturgy of social interaction (Goffman 1967, 1983), which they had read and spoken about during the seminar. The participants were drawn into acting out Goffman's concepts and terminology: "co-presence"; "positive / negative face"; "face-work"; "greeting / parting rituals"; "situations and their men," etc. Opening activities were designed in such a way that everyone would develop a gradual awareness of other people's physical presence through their senses. The subjects were blindfolded and left "groping" for knowledge

[8] "Le geste opère une schématisation par le corps de la pensée abstraite." (Guérin, 2011: 19).

about another person's body or position in space. Distinctions were later introduced between "friends and enemies." The relational status between speaker and addressee was reflected in stance, demeanor and interactional style: making contact or parting with someone; being cut dead or just ignored by someone else. Participants were eventually asked to work on the art of persuasion. Drawing on limited verbal resources, they had to get an ex-partner to hand back their keys after breaking up. A single entreaty (*Give me the keys!*) was repeated over an again, with different bodily attitudes and voice inflections. Special attention was paid to the *interactional setting* – on a bus, at the swimming pool, in a private apartment – which they knew from reading Goffman (1967), had a decisive impact on the interactional style.[9]

1.3. Literature in the flesh

Participants [HS] [GRAD] are invited to use their reading, writing and acting skills creatively. A literary work is first reduced to bare essentials through a process of selection and compression then staged as a series of scenes or *tableaux*, with expressive pauses, silent kinetic episodes, and dramatic moments (that may or not include speech and other vocalizations). Participants follow Quintilian's method[10] during the first phase: they compress and simplify the form of the original piece. They reflect and learn through the medium of "paraphrase" – an activity frequently and mistakenly construed as idle or sterile imitation by modern educationists. Abridgement and rewording lead them to reconsider the relationship between form and meaning, to recycle selectively and creatively rich discourse material. Compression forces them to grasp essentials, and performance to enact their understanding of the literary work being studied. When asked to assign a "kinetic and motor identity" to characters, or to find a spatial and postural arrangement that sums up an idea or situation, students produce *global synthetic interpretations of meaning*, physically, emotionally and intellectually: "dance movements prompt the dancing body to philosophize" (Ballanfat 2015).[11]

As a group of English graduates was choreographing *To the Lighthouse* (Woolf 1927), it became apparent that the beaming and rotating lighthouse signal, as well as the waves tirelessly lashing against the shore, were meaningful background elements (Lapaire & Duval 2017). The perceptual salience of the lighthouse beam and the omnipresence of the sea waves breaking against the shore had to be manifested on the stage. A powerful "human swell" was thus formed, with bodies running in a line, some stopping and spinning to evoke the Lighthouse, others running back again. The moves were subsequently used as a kinetic leitmotiv during the performance. Throughout the process, the lighthouse and the waves were experienced "in the flesh" by all members of the group. External elements belonging to some story "out there" were *set in motion* and *internalized*. Not a word was uttered, but the coordinated movements required that everyone be completely attentive and thoroughly immersed in the situation.

9 "Not (…) men and their moments. Rather moments and their men." (Goffman, 1967: 3).

10 "They should begin by analyzing each verse, then give its meaning in different language, and finally proceed to a freer paraphrase in which they will be permitted now to abridge, now to embellish the original, so far as this may be done without losing the poet's meaning (…) The people who handles it successfully will be capable of learning everything." (Quintilian, De institutione oratoria, Book II, ix-2–3)

11 "Danser amène le corps-danseur (…) à philosopher" (Ballanfat, 2015: 23). Literally: "Dance leads the dancing body (…) to philosophize."

In a more recent project involving another group of graduate students [HS] (Lapaire 2018a), the decision was made to show the convergence between all the "threatening human aggregates" present in *Mrs Dalloway* (Woolf 1925): guests at Clarissa's party, soldiers in the War, strollers in the London parks. Some form of "kinetic and thematic unity" was achieved, based on a coordinated movement pattern evocative of wolves hunting in packs, with frequent changes of direction. The group would sometimes freeze, or some member would "stand out" to deliver their "message to the world," in an allusion to Septimus Warren Smith's delirium.

In both projects, the shift from *text to stage* forced learners to deepen and broaden their *interpretive skills* (Lapaire 2019). Idleness, dreaminess and intellectual sloppiness were simply not possible: "moving" from the printed letter to living speech, from mental to kinetic imagery, *requires* physical engagement. Constant demands were made on all participants to convert *invisible thoughts* into *visible symbolic action*. Everyone had to come up with a solution and just "waiting" for peers or instructors to provide answers was not an option. Embodied learning is active learning.

1.4. Quotations in motion

Achieving fluency in public reading is difficult for language students. Few can spontaneously read out a text clearly and confidently in front of an audience (Lapaire 2018b). The "quotation in motion" workshops have been especially designed to help graduate students process and project short chunks of academic discourse. The idea is to fully experience concepts, to internalize and memorize them, and finally to deliver them efficiently with the right voice inflection. Quintilian's method[12] is here again invoked: training "delivery, voice and memory" (*De institutione oratoria*, Book I, xi-14), "exalting the simplicity of ordinary speech by a touch of stage decoration" (Book II, xi-13).

Students perform a variety of exercises. First, they play around with "gestures of the abstract" (McNeill 1992): they manually locate different ideas in different areas of gesture space, as in "It is absurd to divide people into good$_1$ and bad$_2$: people are either charming$_1$ or tedious$_2$" (Wilde 1892). They use successive postural shifts ($_{1\text{-}2\text{-}3}$) to mark thematic changes and argumentative progression, as in "Ignorance is like a delicate exotic fruit$_1$: touch it$_2$, and the bloom is gone$_3$" (Wilde 1895). Then, they run at full speed, stop abruptly and get ready to speak… but nothing comes out. They explore their "failed state of readiness." They try again, this time successfully. Quotes are taken from articles and monographs, which were initially studied in class. For example: "Professional academics look upon their bodies as a kind of transport for their heads" (Robinson 2011: 117); "A human being is NOT a black box with an orifice for emitting a chunk of stuff called communication and another for receiving it" (Birdwhistell 1970: 3); "Viewed

[12] The treatises and letters of Aristotle (*Rhetoric*), Cicero (*De Oratore*) and Quintilian (*Institutio Oratoria*) are the backbone of Classical Rhetoric. Quintilian's work stressed the central structuring role of rhetoric in education. His influence on European educational practice was immense and continued well into the 19th century (O'Neill 2008). Reference to Quintilian's "five canons" (*inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria*, and *pronuntiatio*) is still deemed pertinent in contemporary drama, law and political science courses. It is to be regretted that professional training in education tends to shun rhetoric and has turned its back on oratory. Interestingly, the most prestigious universities in Europe like Oxford, Cambridge or Sciences Po Paris have public speaking clubs and contests. A recent documentary – *A Voix haute–La Force de la Parole* (Speak Up–The Power of Speech) – was unanimously praised by French critics and educationists (de Freitas & Ly 2016). The film shows how training disadvantaged students in oratory works as a powerful tool for academic success and social emancipation.

from the outside, man is a complexus of gestures" (Jousse 2000: 60); "Every person lives in a world of social encounters, involving face-to-face contact with other participants" (Goffman 1967: 5).

Different delivery styles are explored – plain and factual, engaged, bombastic, declamatory, etc. Moods and feelings help. These may vary between extremes, from aggressive, demented, hysterical, prophetic to hush-hush and confidential. Matters become trickier with noncommittal stances or manipulative intentions. True mastery is eventually achieved with the ability to deliver lines and articulate meanings naturally, in a clear and engaging way. Participants walk around in small groups, break sentences into smaller units, confront other groups, convert ideas into "weapons" or turn them into "soothing ointments," first with and then without the help of gesture. The last messages are *exhaled* as students finally collapse: the "last message spoken to the world" has the profundity of some last intellectual will and testament.

2. *The Leaning Tower* (Woolf 1940): understanding as a performance experience

Literature now plays a diminished role in language education, so few language instructors would ever think of using the essay[13] to develop the writing and argumentative skills of their students. Fewer still would consider using a literary essay to improve oral skills. In this section I would like to show that the contrary is in fact true, that essays are ideally suited to develop the *interpretive potential* of language students. The strategy described below is only one among many that may be envisaged.[14]

2.1. Description

On November 23, 2018, a group of 20 graduate students from the French as a Foreign Language program[15] convened at the UBM Arts Centre[16] for an extended[17] "Foreign literature in the flesh" workshop: 18 French (F), 1 Cambodian (M), 1 Brazilian (M), aged 21–30. The two-hour session was part of a module entitled "English for professional needs in international language education." The course combines face-to-face (6h) and on line (6h) instruction. The stated aim of the workshop was: "From text to stage: engaging the body in the performance of complex meanings." None of the graduate students in the group[18] had ever been asked to enact "knowledge and concepts through the activities of (their body)" (Lindgren & Johnson-Glenberg, 2013: 445). None had ever converted pieces of formal academic writing, like critical essays or research

[13] An essay is usually defined as "a short literary composition of a reflective kind" dealing with its subject "in a nontechnical way" and "expressing the author's outlook and personality." Webster's New World College Dictionary, 4th Edition, 2010. For a history of the essay as a literary form in Western literature, with specific reference to the Virginia Woolf, see Gualtieri (1998).

[14] Critical essays may also be reframed as speeches, sermons, debates, short stories or plays.

[15] M2 *FLE* – Year 2 of the MA program in French as a Foreign Language (*Français Langue Etrangère*).

[16] *Maison des Arts*, *Université Bordeaux Montaigne*, Pessac, France.

[17] The total duration of a workshop rarely exceeds 120 minutes. However, extended 180 minute sessions may be required for the following reasons: (1) lack of teaching space or student / teacher availability to organize a minimum of 2 sessions; (2) inclusion of a prolonged reading or (creative) writing phase; (3) "grand finale", i.e. staging a recapitulation of all the work done during the semester. In the present case, reasons (1) and (2) applied.

[18] Students held first degrees in French literature, Modern Languages or General Linguistics.

articles, into a series of *tableaux vivants*.[19] Hard copies of "The Leaning Tower" by Virginia Woolf were handed out.

Woolf's essay was initially "a paper read to the Workers' Educational Association, Brighton, May 1940".[20] It is a complex, politically engaged analysis of the social origin and educational background of British writers throughout English history. Woolf uses two metaphors to make her point: a writer's education is the "chair" that he sits on to think and write about "life," and a writer's understanding of the world is very much like the view (or perspective) he gets from his observation deck – or "tower." Woolf claims that the "towers of middle-class birth and expensive education" that English writers used to observe the world from are now "leaning" – which is not without consequence. First, authors come to realize that they are actually tower dwellers – a fact they were not aware of until then. Next, the "tower conscious" authors come to experience some kind of "discomfort": they look at the world "sideways" and eventually feel "pity for themselves" as well as "anger against society."

The group was randomly seated around a large wooden table in the foyer. Pairs were formed, numbers distributed and the main task assigned. Each pair was asked to study a small section of Woolf's essay[21] and "extract" key words or sentences that stood out and were particularly meaningful to them. The quoted excerpts from Woolf's essay must fulfill at least two requirements: (a) they must sum up or exemplify the author's main point in the passage; (b) they must inspire some scene or *tableau vivant*. The short movement sequence must be dynamic rather than static, and performed twice: first in silent mode, then with the corresponding quotation from "The Leaning Tower."

Figure 9 – Sitting around the communal table in the foyer: pair-work

[19] The *tableau vivant* – originally a French phrase meaning "a living picture" – was a very popular art form in the 18th and 19th centuries (Robert 2009). Amateur or professional actors would stage Biblical or mythological scenes, often inspired by famous artworks (etchings, paintings, sculptures). Actors in a *tableau* would typically be dressed in costume, posing silently and motionlessly. Today, tableaux are occasionally used in the (musical) theatre to create frozen stage pictures that suddenly come to life, with powerful visual effects. Tableaux are more rarely used in the classroom as an "arts-integrated teaching strategy" to help students "increase their understanding of a text" by forming "mental images" (Flynn 2018).

[20] Virginia Woolf took her own life in 1941 and her essay was posthumously published in *The Moment and other Essays* in 1947.

[21] To speed up the process, an edited version (4592 words) of Virginia Woolf's original paper (8276 words) was used (55 %). Literary quotations we removed and references to English literary history abridged.

Each pair was expected to spend a minimum of 30 minutes reading, discussing options, "choreographing" movement patterns, and rehearsing. Their working language was English, not French. This means that most of the communicative interaction and language practice that took place during the workshop occurred *before* and *after* the main task, during the preparation and post-workshop recap phases. As the video footage testifies, the level of verbal and gestural engagement was extremely high – higher in fact than had been anticipated. A possible reason for this is that art had unexpectedly been "infused" in the curriculum (Garrett 2013). Although students were asked to step outside their comfort zone, they soon found themselves stimulated by a common creative endeavor that was new and challenging, yet perfectly manageable.

Figure 10 – Discussing choreographic options

Once the preparation phase was over, the participants positioned themselves in an orderly way around the rehearsal studio, sitting with their backs against the walls. When their numbers were called, the pairs rose and moved to the center to perform, then back to their places. The pieces were short, the transitions swift. The result was a *poetic and kinetic collage*, preserving the style and thematic unity of Woolf's text.[22] The trans-semiotic adaptation of the "The Leaning Tower" thus remained "tuned" to its input while providing *visual, vocal and kinetic access* to the essay's content:

A writer is a person who sits at a desk
and keeps his eyes fixed upon a certain object.
A chair is a very important part of a writer's outfit.
It is the chair that decides what he sees of human life
Two words alone can cover all that a writer looks at: they are "human life"
A writer is an oyster. Feed him on gritty facts, and he will produce a pearl.
They [= authors in the 1910s and 1920s] were tower dwellers like their predecessors.
But when they looked at human life what a difference!
Everywhere change, everywhere revolution.
Trapped by their education they remain on top of their leaning tower.
(But) the leaning tower writers do not look at any class straight in the face.
They look either up, or down, or sidelong.
The great gift of the leaning tower group is the gift of consciousness.
And will there be no more towers, no more classes?
Shall we stand with no hedges between us?

[22] The 8276 words in Woolf's essay were cut down to 197 (= 2,3 %).

England deserves to have no literature.
She deserves to have nothing but detective stories and patriotic songs.
We can help England greatly
to bridge the gulf between the two worlds.[23]

Figure 11 – "England deserves to have no literature"

Some of the movements were clearly imitative or "iconic" (McNeill 1992): hand gestures and postural shifts were used to mimic the actions of sitting, writing, observing, feeding expressed in the sentences.

Figure 12 – "It is the chair that decides what he sees of human life"

Other movements had a marked "metaphoric" component: the study of "human life" was staged as a visual and kinetic exploration of space; the "gift of consciousness" was construed as an invisible object that could be held and displayed in the palm of one's hand; bridging the class divide was expressed as an unsuccessful attempt at connection and physical closeness.

[23] Adapted from Virginia Woolf's essay "The Leaning Tower" (1940).

Figure 13 – "The gift of consciousness"

Finally, some "emblems"[24] (Kendon 2004) were produced: bodies stood to attention at the mention of "patriotic songs," while fists were raised angrily in protest against the established order ("Everywhere change, everywhere revolution").

Interestingly, students never experienced the process of "resemiotisation" (O'Halloran et al. 2016) as unnatural or baffling. There seems to be a logical explanation for this: "global gesticulation" (or expression) – the use of coordinated, rhythmic movements of the entire body to convey meaning holistically – is a constituent feature of the "anthropos" (Jousse 2000: 90). Humans are essentially *performative creatures,* who physically enact their understanding of the world, using sound and movement, as attested by sacred or traditional dance forms, religious ritual, poetry and drama (Gebauer & Woolf 1998). The prevalence of "performance activities" and "performance genres" (Schechner 2003) in traditional societies is based on the *symbolic plasticity (or flexibility)*[25] of the moving human body. Any situation – be it real or fictive, specific or generic, abstract or concrete, mental or physical, literal or metaphorical – may receive gestural expression and be performed as a dramatic *scene*. The kinesthetic imagery produced is not only dynamic but schematic: simple shapes and patterns are abstracted away from *objects of perception or conception*[26] that "operate at the high cognitive level of concept formation" (Arnheim 1969: 29). Just as lines or diagrams give visible shape to abstract ideas and thought processes, bodily movements form patterns imbued with meaning.

Once the performance was over, students engaged in a rich and lively group discussion – a situation remarkable enough to deserve special mention here. French students tend to be reserved. Sitting quietly in class, listening and taking notes, are attitudes that

[24] Emblems (also called emblematic gestures) are culturally marked "gestural forms" that "vary according to the language spoken." They form a repertoire of "quotable" signs that stand for "verbal expression" (Kendon, 2004: 334–335). All Western languages have emblems for expressing love, farewell, victory, good luck (e.g. thumbs-up), madness, and financial transactions. A remarkable property of emblems is that they can function as utterances in their own right (e.g. "Hurrah, we've won!" "He's crazy!" "We need money") but can also occur together with speech.

[25] Any body part, any bodily move, can stand for something else than itself. Thus hands may symbolically stand for concepts, events, objects or people, and hand movements for events and relationships that those entities are involved in (e.g. connection, opposition, hierarchy, etc.). The physical space around the speaker may also stand for something other than physical space. It may represent time, life, domains of experience, conceptual areas, etc. See Jousse (2000), McNeill (1992), Calbris (2011), Parrill & Stec (2018).

[26] Anything we experience with our senses or process with our minds.

express respect for what professors have to say. Silent, motionless concentration is thus the behavior that characteristically manifests intellectual involvement. The post-workshop debriefing was relatively short but intense. Everyone had something to contribute. The workshop activities had led all those present to *engage in dynamic acts of interpretation*, to physically enact their understanding of a complex essay, in the here and now of *embodied consciousness*.

2.2. The day after: reflective journaling

All the students are required to keep a learner diary. The main criteria used to assess the quality of their written work are "regularity," "precision" and "perceptiveness." Guidance for the weekly entries is provided through the Moodle learning platform. Answers may be given in a variety of formats – key words, isolated sentences, full paragraphs, prose poems or collage compositions – and styles: informal, academic, free and creative, with or without visual illustrations. The first entries are primarily designed to explore and capture personal responses to "classroom or workshop events."[27] Students are typically asked to report any "moment" – small or big – that struck them as particularly "meaningful": an incident, a mistake made by someone, a (personal) story told, a notion defined, a theory explained, an example given, a name or phrase quoted. The diary provides precious insight into a student's subjectivity, learning process, and general attitude to course content as the semester unfolds. Week after week, personal impressions are recorded and the instructor eventually gains a more intimate knowledge of how learners actually respond to the course – especially when non-standard teaching methods are applied. The suggested entries for "The Leaning Tower workshop" (as it came to be known) were the following:

Entry 1 – What are the first 3 words that spring to your mind as you reflect upon today's workshop?
Entry 2 – Was this your first "performing language" experience on campus? Have other instructors organized special acting / voice sessions emphasizing the *physicality of speech* during your (under)graduate years, at UBM or elsewhere? Please specify.
Entry 3 – Describe your feelings and expectations before the workshop. Did you feel shy, self-conscious, relaxed, or excited?
Entry 4 – How engaged were you? Fully, partly or not at all? Did you feel creative? Was the guidance provided fuzzy or clear, flexible enough or too constraining, just right or too long/ short / wordy?

[27] Other entries may be added that guide students through personal research activities : looking up definitions, gathering biograpical material, reading academic papers, watching short documentary films, searching written corpora, etc.

Entry 5 – Which activities did you enjoy doing most? Here is a list of what we did to help you juggle your memory: warming up (including instruction on gesture phases; principles for developing choreographic variations; precision and sharpness of movement) – reading Virginia Woolf's essay *The Leaning Tower* (1940) in pairs, around the table, and deciding on a meaningful word or sentence to capture the essence of her ideas – rehearsing the tableau / gesture sequence and co-directing with your partner – watching the others perform – performing the first tableau / gesture sequence (based on *The Leaning Tower*) in front the others.
Entry 6 – How much did you enjoy this introduction to the physicality of learning? Does this make you want to explore the theory of "interpretive potential" further? Or do you have your own doubts or reservations?
Entry 7 – Write a piece in any style or format recapitulating your experience. You may use a "collage" technique and insert excerpts from Woolf's essay. A few words or lines are enough. You may also use this entry to add more personal comments of your own.

Table 2 – Post-workshop reflections: suggested entries for the Learner Diary

The three words that spontaneously occurred to students when asked to think about the workshop as a whole (Entry 1) may be grouped into the following meaning categories:

DOMAIN OR CATEGORY	EXAMPLES	NUMBER OF TOKENS
ART & CREATIVITY	'Art' 'Artistic' 'Creative' 'Creation' 'Inspiring' 'Inspiration'	14
ORIGINALITY	'Different' 'Exciting' 'New' 'Amazing' 'unique' 'Out of the ordinary'	14
WELL-BEING	'Relaxed' 'Relaxing' 'Fun' 'Pleasure' 'Inner peace'	8

PHYSICALITY & PERFORMATIVITY	’Gesture’ ’Movement’ ’Action’ ’Performance’ ’Physical expression’ ’Energy’	8
ENGAGEMENT, & EMPOWERMENT	’Engagement’ ’Powerful’ ’Empowering’	5
GROUP COHESION & TOGETHERNESS	’Collaboration’ ’Caring’ ’Together’	4
KNOWLEDGE & SELF-CONTROL	’Thinking’ ’Knowledge’ ’Concentration’ ’Self-control’	4
EMOTION	’Emotional’ ’Moving’ ’Detached’	3
TOTAL		60

Table 3 – How students summed up their workshop experience

19 students (out of 20) confirmed that it was the first time they had been offered a workshop of this kind at university level (Entry 2). Exploring the physicality of speech through vocal and movement exercises had not been part of their training, in Europe, America or Asia. One student did however mention a project at her former university (in Angers): “adapting and writing short stories by amateur writers, in English and French.” Two other students also remembered performing “Don Quixote and the windmills” in French as part of a literature class in High School, or staging a short play to promote French language lessons in a German Middle School. But these were short, isolated attempts at performing languages.

Because the workshop was a novel experience for most students, the prevailing feelings were fear, tension, anxiety or self-consciousness,[28] or else curiosity, eagerness and excitement.[29] Interestingly, all the participants who experienced mixed or negative feelings at the beginning reported changes in attitude: “My feelings kept shifting with every step during this workshop. At first, I felt shy and a little nervous, because I am not at all familiar with this type of ’acting.’ It was hard not to feel strange and awkward in the first place. But after some exercises, I successfully found peace and felt relaxed enough to engage in the activities and enjoy them” (Entry 3). Students unanimously reported that the warm-ups and exceptional in-group solidarity created favourable conditions for personal engagement: “we knew each other well”; “we felt strong and united working together”; “my classmates were very supportive.”

[28] “To be 100% honest, I was really afraid of this workshop”; “I was a bit scared of this workshop. I am usually ill at ease with acting and any kind of drama practice for the reason that I am quite shy and inexperienced in that field”; I felt curious but nervous. I did feel some pressure at the idea of performing in front of the others because I am not used to acting in general.”

[29] “I felt very excited before the workshop, because I was aware we were about to do something completely different from the other classes, something real and practical, not just theoretical. I was full of curiosity”; “I was excited, I felt like I was going to discover another way of teaching languages”; “I was really curious about the way essays and novels could work together with theater. I was also tired of sitting on a chair, after so many weeks spent in teaching rooms.”

The guidance provided throughout the workshop was generally deemed "clear," "helpful" and "flexible enough" to encourage "creativity," although a few participants complained about information overload at times (Entry 4).[30] The activities or exercises that participants enjoyed most were warming up (as already noted in Table 1); watching others perform their piece; co-designing and co-directing one's own movement sequence with a partner (Entry 5)[31].

All in all, the "Leaning Tower workshop" proved to be a memorable, eye-opening experience that led students to respond physically and creatively to the fixity and complexity of a literary text (Entry 6). Departing from standard critical practice; interacting verbally and kinetically with other members of the class; sharing one's own subjective reading of a text publicly; engaging the learner's sensing, moving, and cognizing body in *dynamic displays of understanding*, were seen as remarkable gains:

- "I realized I had always been studying literature in a 'receptive mode' and never asked to give my own interpretation, not just the teacher's. The exercises were strictly codified. During the workshop, we felt totally free to 'interpret' what an author had tried to say. This led us to think about the possible meanings of Woolf's words and how they resonated deep within us. It also forced us to share our intimate perceptions with everyone else, which was great." (Blandine)
- "Too often in our education system we are asked to copy, listen, understand, but we are denied our visions, our feelings. We often forget that students are actors of they own learning, by denying them the possibility to express their own understanding and vision, we deny them their learning." (Anaïs)

The participants being in their final teacher-training year at university, many also expressed interest in exploring the physicality of speech in the classroom, and using multimodality to motivate less able or articulate students.

- "This workshop came as a complete surprise and has changed my vision of language teaching, especially when learners have very low communication skills. They feel stupid because they can't say anything. But they often understand a lot. So using other means of expression and interpretation like movements and gestures must be liberating. To my mind, the body speaks definitely more than the mouth, and exploring this capacity in my classroom is something I will do for sure." (Estelle)

Finally, the "poetic collages" that summed up the "Leaning Tower" experience (Entry 7) offered some beautiful insights into what students had actually experienced:

- "My mind was full of darkness. I couldn't see the truth, right in front of my eyes. Then, I couldn't run away from this force controlling me. I was impossible to stop. What was happening to me? This power was growing bigger and bigger inside my chest, and my heart was about to implode. What was it? What was

[30] "The guidance was very clear, helpful and appropriate"; "There were lots of instructions which made some exercises a bit confusing at times."

[31] "I enjoyed working in pairs, trying to act out the words from Virginia Woolf's essay. I was surprised that we had so many ideas about how we wanted to perform"; "I particularly enjoyed co-directing and performing the tableau. I also enjoyed watching the other tableaux."

this feeling while I was performing? Feeling this music in my blood, expressing things with my body I don't even express to myself. And I've realized. Maybe it was Magic. Performing language was Magic." (Justine)

Concluding remarks

The positions, attitudes and movements of the *learning body* have not received the attention they deserve in mainstream educational practice (Lapaire 2019), despite exciting new research in the field of embodied cognition (Glenberg 2010, Willems & Francken 2012, Skumolwski et al. 2018). A major consequence of this is that the *interpretive potential* of learners remains largely underexplored, while the *uses and functions of space* are restricted in the classroom. Students in secondary or higher education are rarely invited to perform *multimodal acts of understanding* in *multidimensional space*.[32] Sitting at their desks, few learners physically "operate as living human beings" (Jousse 2005: 46), which might explain why so many pupils in school become bored or restless during lessons, and eventually disengage. The limited range and relative fixity of classroom configurations not only reflect but perpetuate the rigidity of the learning process. Knowledge, as a result, runs the risk of becoming some kind of lifeless substance – a thing immobile, "parched and mummified" (Jousse 2005: 47).

The *disengaged learning body* is both an absurdity and a major obstacle to successful language education. No wonder few language learners create a "lively impression" (Goffman 1983) when they speak. But this can change. The senses can be awakened, and eyes, ears, tongues, lips, arms and legs trained to engage in a variety of learning activities. "Physical responses" (Asher 1963) – total or partial – may be given to verbal and nonverbal stimuli. Knowledge of the target language and culture can be built through a combination of regular class activities and embodied learning sessions. There is in fact no limit to what the *learning body* can physically and mentally produce in learning space, if properly guided and trained: from practicing articulatory movements in a foreign language to "problem solving," "abstract understanding" and "bringing about learning" (Goldin-Meadow 2015: 167–68).

[32] Humans are mentally equipped to make a literal or symbolic use of space. Space is made to (co-) signify at different levels : conceptual, narrative, and socio-interactional.

References

1. **Arnheim, Rudof**. 1969. Visual Thinking. Berkeley: University of California Press, 1969.
2. **Asher, James.** "The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review." The Modern Language Journal. Vol. 50. No. 2. Feb. 1966. 79–84.
3. **Ballanfat, Elsa.** La traversée du corps. Regard philosophique sur la danse. Paris: Hermann, 2015.
4. **Birdwhistell, Ray.** Kinesics and Context. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1970.
5. **Calbris, Geneviève.** Elements of Meaning in Gesture. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2011.
6. **Cardona, J.** "Embodied Cognition: a Challenging Road for Clinical Neuropsychology." Frontiers in Aging Neuroscience, November 2017 | Volume 9 | Article 388. doi: 10.3389/fnagi.2017.00388 de Freitas, Stéphane & Ly, Ladj. A Voix Haute – La Force de la Parole. Documentary film. My Box Production, France Télévisions, 2016.
7. **Forsythe, William**. "Synchronous objects as a choreographic object." Interview recorded at The Ohio State University, 2009. In conversation with Professor Norah Zuniga-Shaw.
8. **Garrett, Christopher.** "Promoting Student Engagement and Creativity by Infusing Art Across the Curriculum: The Arts Integration Initiative at Oklahoma City University". AboutCampus. Vol. 18. Issue 2. 2013. P. 27–32.
9. **Gebauer, Gunder, Wulf, Christoph**. Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek: Rowohlt, 1998.
10. **Glenberg, A.** "Embodiment as a unifying perspective for psychology." WIREs Cognitive Science. Volume 1. Issue 4. 2010. P. 86–595.
11. **Goffman, Erving**. Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior. New York: Pantheon Books, 1967.
12. **Goffman, Erving**. "The Interaction Order." American Sociological Association, 1982 Presidential Address. American Sociological Review. Vol. 48. No. 1. P. 1–17. Feb. 1983.
13. **Goldin-Meadow, Susan.** "From action to abstraction: Gesture as a mechanism of change." Developmental Review. Vol. 38. P. 167–184, 2015.
14. **Gualtieri, Elena**. The essay as form: Virginia Woolf and the literary tradition. Textual Practice. 12:1. 1998. P. 49–67
15. **Guérin, Michel.** Philosophie du geste. Arles: Actes Sud, 2011.
16. **Gumperz, John.** "Linguistic and Social Interaction in Two Communities." American Anthropologist. New Series. Vol. 66. No. 6. Part 2: The Ethnography of Communication. P. 137–153, 1964.
17. **Jakobson, Roman**. "On Linguistic Aspects of Translation." In Brower (ed.), "On Translation." Cambridge, MA: Harvard University Press, 1959.
18. **Jousse, Marcel.** The Anthropology of Geste and Rhythm. Second revised edition, edited from the original French [1974–78] by Edgard Sienaert and translated in collaboration with Joan Conolly. Durban, South Africa: Mantis Publishing, 2000.
19. **Jousse, Marcel.** The Fundamentals of Human Expression and Communication. Translated and presentd by Edgard Sienaert and Joan Conolly. Durban, South Africa: Mantis Publishing, 2005.
20. **Kendon, Adam.** Gesture. Visible Action as Utterance. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
21. **Lakoff, George.** "Explaining Embodied Cognition Results." Topics in Cognitive Science 4 (2012), P. 773–785.
22. **Langacker, Ronald**. Cognitive Grammar. Oxford: OUP, 2008.
23. **Lapaire, Jean-Rémi.** "From ontological metaphor to semiotic make-believe: giving shape and substance to fictive objects of conception with the globe gesture." Signo. Vol. 41. nº 70-2016a.
24. **Lapaire, Jean-Rémi,** Duval, Hélène. To the Lighthouse (1927): a choreographic re-elaboration. Miranda, 15 | 2017.
25. **Lapaire, Jean-Rémi.** "Performing Mrs Dalloway (1925)." Miranda, 17 | 2018a.
26. **Lapaire, Jean-Rémi.** "English for academic research: from private thinker to public vocalizer" In Alexandrova, Angelina et Schnedecker, Catherine (éditrices) Le doctorat en France: mode(s) d'emploi. Bruxelles: Peter Lang, 2018b.
27. **Lapaire, Jean-Rémi.** "Mental action as visible bodily performance: an edu-

cational perspective." Benedek, András and Nyíri, Kristóf (eds.). Vision Fulfilled. The Pictorial Turn. Budapest: Hungarian Academy of Sciences / Budapest University of Technology and Economics, 2019. P. 27–37.

28. **Lindgren, Robb, Johnson-Glenberg**, **Mina**. "Emboldened by Embodiment. Six Precepts for Research on Embodied Learning and Mixed Reality."Educational Researcher. Vol. 42. Issue 8. 2013. P. 445–452.
29. **McNeill, David.** Hand and Mind. What Gestures Reveal About Thought. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
30. **O'Halloran, Kay, Tan, Sabine and Wignell, Peter.** "Intersemiotic Translation as Resemiotisation: A Multimodal Perspective". Signata. 7, 2016.
31. **O'Neill, Paul.** The Educational Theory of Quintilian. New Foundations. 2008.
32. **Parrill, Fey, Stec, Kashmiri**. Gestures of the abstract. Do speakers use space consistently and contrastively when gesturing about abstract concepts? Pragmatics and Cognition. Vol. 14. Volume 24. Number 1. 2018. P. 33–61.
33. **Quintilianus, Marcus Fabius**. De institutione oratoria [92]. An English translation by E.M. Butler. London: William Heinenman, 1920.
34. **Robinson, Ken**. Out of our Minds. Learning to be Creative. New Edition. Chichester: Capstone, 2011.
35. **Schechner, R.** Performance Theory. London / New York: Panther Books, 1988.
36. **Skulmowski, Alexander and Günter Daniel Rey.** "Embodied learning: introducing a taxonomy based on bodily engagement and task integration"Cognitive research: principles and implications .Vol. 3,1 (2018): 6.
37. **Whorf, B.** "Grammatical Categories." Language. Vol. 21, № 1. (Jan. – Mar., 1945). P. 1–11.
38. **Wilde, Oscar.** Lady Windermere's Fan [1892]. Retrieved from Project Gutenberg.org (2018).
39. **Wilde, Oscar.** The Importance of Being Earnest [1895]. Retrieved from Project Gutenberg.org (2018).
40. **Willems, R.** , Francken, J. Embodied Cognition: taking the next step. Frontiers in psychology. December 2017. Vol. 3. Article 582. P. 1–3.
41. **Woolf, Virginia. Mrs Dalloway**. London: HarperCollins, [1925] 2013.

Woolf, Virginia. To the Lighthouse. Frogmore, St Albans: Triad / Panther Books, [1927] 1977.

42. **Woolf, Virginia**. "The Leaning Tower. A paper read to the Workers' Educational Association, Brighton, May 1940." In The Moment and Other Essays by Virginia Woolf, 1947. Retrieved from Project Gutenberg Australia (2018).

УДК 811.111'373
DOI 10.15421/381902

A. I. Anisimova, M. Yu. Dobrushyna
А. І. Анісімова, М. Ю. Добрушина
А. И. Анисимова, М. Ю. Добрушина

Oles Honchar Dnipro National University
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Днипровский национальный университет имени Олеся Гончара

DIVERSITY IN VERBALIZATION OF THE CONCEPT UNIVERSITY IN THE ENGLISH EDUCATIONAL DISCOURSE
РІЗНОМАНІТНІСТЬ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ UNIVERSITY В АНГЛОМОВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ДИСКУРСІ
РАЗНООБРАЗИЕ ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА UNIVERSITY В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

Розглянуто різноманітність вербалізації концепту UNIVERSITY в англомовному освітньому дискурсі. Надано дефініцію поняттям «концепт», «освітній дискурс», які були розглянуті крізь призму когнітивної лінгвістики. Проведено аналіз на підставі найбільш поширених варіантів англійської мови – британської англійської та американської англійської. Дослідження проводилося на основі освітнього дискурсу, в якому проаналізовано по п'ять ЗВО Великої Британії та Сполучених Штатів Америки. Для дослідження різноманітності вербалізації концепту UNIVERSITY обрано фреймову структуру, яка найповніше відображає лексико-семантичні особливості досліджуваного концепту. Надано схематичне бачення концепту UNIVERSITY, в якому виділено його складові: субфрейми, слоти та субслоти. Оскільки під час дослідження концепту UNIVERSITY було використано компонентний та концептуальний аналіз, то ми порівняли словникові дефініції вербалізаторів досліджуваного концепту. Аналіз досліджуваного концепту показав, що лексична одиниця *university* – це поняття, яке включає в себе цілий ряд характеристик та асоціацій. Лексичні одиниці, що представлені в освітньому дискурсі, проаналізовано на основі їхнього сприйняття носіями англійської мови. Встановлено, що лексико-семантична структура концепту UNIVERSITY є досить складною та розвиненою. Під час дослідження концепту розглянуто суттєві відмінності у вживанні лексичних одиниць, які актуалізують концепт UNIVERSITY. Причиною даної різниці є лінгвокультурні, а також історичні особливості розвитку двох досліджуваних варіантів англійської мови.

Ключові слова: концепт, концептуальний аналіз, компонентний аналіз, освітній дискурс, вербалізація, лексико-семантичний варіант, британська англійська, американська англійська.

Рассмотрено разнообразие вербализации концепта UNIVERSITY в англоязычном образовательном дискурсе. Предоставлена дефиниция понятий «концепт», «образовательный дискурс», которые были рассмотрены сквозь призму когнитивной лингвистики. Проведен анализ на основании наиболее распространенных вариантов английского языка – британском варианте и американском варианте. Исследование проводилось в рамках образовательного дискурса, где проанализировано по пять вузов Великобритании и США. Для исследования разнообразия вербализации концепта UNIVERSITY выбрана фреймовая структура, которая наиболее полно отражает лексико-семантические особенности исследуемого концепта. В данном исследовании предоставлено схематическое видение концепта UNIVERSITY, в котором выделены его составляющие: субфреймы, слоты и субслоты. Так как при исследовании концепта

© Anisimova A. I., Dobrushyna M. Yu., 2019

UNIVERSITY использовали компонентный и концептуальный анализ, то было осуществлено сравнение словарных дефиниций вербализаторов исследуемого концепта. Анализ исследуемого концепта показал, что лексическая единица *university* – это понятие, которое включает в себя целый ряд характеристик и ассоциаций. Лексические единицы, представленные в образовательном дискурсе, были проанализированы на основе их восприятия носителями английского языка. Установлено, что лексико-семантическая структура концепта UNIVERSITY является достаточно сложной и развитой. Во время исследования концепта были рассмотрены существенные различия в употреблении лексических единиц, которые актуализируют концепт UNIVERSITY. Причиной данной разницы являются лингвокультурные, а также исторические особенности развития двух исследуемых вариантов английского языка.

Ключевые слова: концепт, концептуальный анализ, компонентный анализ, образовательный дискурс, вербализация, лексико-семантический вариант, британский английский, американский английский.

This article discusses the diversity in verbalization of the concept UNIVERSITY in the English educational discourse. The definition of the notions "concept", "educational discourse" have been revealed through cognitive linguistics. The analysis is based on the most common variants of the English language – British and American. The research has been conducted on the basis of the educational discourse of the leading universities of the UK and the USA, namely, 5 leading universities of the UK and 5 universities of the USA. In order to study the diversity in verbalization of the concept UNIVERSITY a frame structure has been chosen. This structure fully reflects the lexical-and-semantic features of the concept under study. The article presents a schematic view of the concept UNIVERSITY, where its components has been highlighted: subframes, slots and subslots. When examined the concept UNIVERSITY, component and conceptual analysis has been used, so that the vocabulary definitions of the verbalizers of the concept under study have been compared. The analysis has shown that the lexical unit "university" is a concept that includes a whole range of characteristics and associations. Different lexical units presented in the educational discourse have been examined on the basis of English-speakers' perception. It has been stated that lexicalandsemantic structure of the concept UNIVERSITY is quite a complex and developed one. Significant differences in the use of lexical units that actualize the concept UNIVERSITY has been considered. The reason for this difference are linguocultural as well as historical features of the development of the two variants of the English language.

Keywords: concept, conceptual analysis, component analysis, educational discourse, verbalization, lexical-and-semantic variant, British English, American English.

Nowadays, universities are becoming more and more internationalized, so there is a question of using a number of languages of international communication (such as the United Nations working languages (6 languages) [17], languages of the European Union (23 languages) [22], as well as the interaction of these languages, and as a result, the culture of the native speaker's country with the culture and traditions of a country, in which the host university is located. Therefore, universities face the task of solving the issues of establishing language policy, multilingual education, that is why they should adapt to the local language situation, taking into account international exchange and cooperation as well as the growing need to learn languages of international communication. Collaborating with various administrative units of the government and ministries, universities develop language policies with the aim of establishing and implementing highlevel goals, such as maintaining the standards of their degrees and other qualifications at the highest, internationally competitive level; providing opportunities for

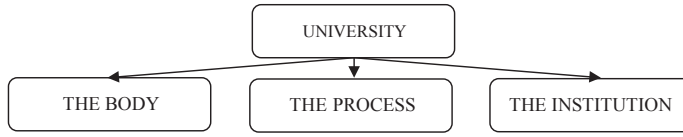
students to learn and to develop their full potential to pursue their future lives and careers [20]. So, a university – is a place where the language policy is implemented.

Linguistically, the concept UNIVERSITY is a multifaceted unit. The analysis of the "concept" belongs to one of the priority areas of language studies. The concept is the unit of mental or psychic resources of our consciousness and the information structure that reflects the knowledge and experience of a person; the operative content unit of memory, mental lexicon, the conceptual system and the language of the brain, the whole worldview reflected in the human mind [5, p. 8990]. Concepts are mostly viewed through the discourse analysis. By discourse we understand a closed communicative situation (event), the components of which are communicants and the text as a sign of mediation, that due to various factors mediates communication and understanding (social, cultural, ethnic, etc.) [6]. The subject of this study is an educational discourse. The educational discourse is defined as a sphere of interaction between actors of the educational process, which exists in educational environment of different levels, includes participants of a discourse, different educational goals, values and content [1]. The main feature of the educational discourse is that it is limited to a certain social institution, namely, an institution of higher education [3].

The aim of the given study is to examine the peculiarities of the concept UNIVERSITY in similar linguo-cultural areas. The main objectives of the given research are: to identify features of the verbalization of the concept UNIVERSITY; to determine the relevance of the verbalization of the concept UNIVERSITY in the British and American educational discourses. In order to fulfil these objectives, it is necessary to pay attention to the structure of universities. To describe the concept, it is appropriate to use a frame structure. Frames are units that are organized around a certain concept. In contrast to a simple set of associations, these units contain basic, typical and potentially possible information that is associated with a particular concept [2, p. 1617]. The analysis of the verbalization of the concept UNIVERSITY was conducted on the basis of the research of educational discourse of some universities of the UK and the USA, namely, 5 leading universities of the UK and 5 universities of the USA. The analyzed lexical units allow establishing the features in perception of different educational phenomena by certain English-speaking countries.

So, to single out the verbalizers that accompany the concept UNIVERSITY the following methods have been applied. Based upon the conceptual analysis that includes studying the structure, schematization of the concept and the cultural description of its constituent elements [7, p. 249], component analysis, where the meaning of a word is an organized structure of the set of elementary units [8, p. 112], and the analysis of dictionary definitions, where the focus is on vocabulary interpretation as the source of the discovery of semantic components [9], the most significant verbalizers have been selected. In the view of the language policy and multicultural affairs there were singled out 3 subframes within the concept UNIVERSITY: THE BODY, THE PROCESS and THE INSTITUTION.

One of the approaches of the conceptual analysis that fully reflects the lexical-and-semantical features of the concept is a frame structure. The frame structure is represented as a two-level structure. It is a network of nodes and links between them [6, p. 771]. Schematically, the frame structure of the concept UNIVERSITY can be represented as follows:



The analysis of factual material has shown that the most abundant group of lexical units is united by the cognitive feature THE BODY. The given subframe is actualized with 60 lexical units (*president, chancellor, vice-chancellor, rector, provost, faculty, staff, students, undergraduate, postgraduate, academic, academic staff, dean, assistant dean, associate dean, professor, assistant professor, associate professor, instructor, lecturer, tutor, teacher, etc*.). The subframe THE BODY, in its turn, is grouped into the following slots: THE HEAD, THE STAFF, STUDENTS.

It should be emphasized that two variants of the English language are presented by diverse verbalizers due to different educational cultures.

According to the multicultural features of the concept under the study, the analysis of leaflets and web-sites has identified that the slot THE HEAD is verbalized by the following lexical units: *president / chancellor / vice-chancellor / rector*. The research has shown that the lexical unit *president* is a feature of the American educational discourse. The study of vocabulary definitions as well as leaflets of Harvard University, Princeton University, California Institute of Technology, confirms that (*president* – is the head of a university (North American) [12]).

In the British educational discourse, a head of university is represented by the lexical units *chancellor*, *vice-chancellor* and *rector* [12]. The dictionary gives the following explanation: "The Chancellor does not take part in running the university"; "the honorary head of a university (British and Canadian)" [12]. Other dictionaries also highlight the abovementioned: "the titular head of a British university" [16]. So, a *chanchellor* is the titular head of the university, and the one who manages the university is represented by the lexical unit *vice-chancellor*. According to the dictionary definition: "*Vice-Chancellor* – is the person who runs a British university" [16; 14]. The study of the web-sites, leaflets and printed materials about the leading universities in the UK [20; 21] confirms this definition. According to the educational discourse of web-sites and leaflets of the University of Oxford, the Chancellor is a person who is "usually an eminent public figure elected for life, serves as the titular head of the University, presiding over all major ceremonies" [21], whereas the Vice-Chancellor "holds office for seven years and is the senior officer of the University" [21]. Having considered the verbalizer *rector*, one should mention that *rector* – is the "person in charge of a university or school" sometimes with clarification "of certain university, college, school" [12; 18].

Taking under consideration the slot THE STAFF it is necessary to point out, that both in the American and British educational discourses the lexeme *staff* denotes the entire staff employed by the organization [11]. This was confirmed on the basis of studies of the US and UK universities' leaflets [13; 15; 20]. Dictionaries mark the lexeme *faculty* in the meaning of the staff of professors and teachers as a feature of the American educational discourse [11; 12]. In the British educational discourse the people who are specialized in teaching are called *academic staff* [20]. The lexeme *faculty* is also viewed as a department in a university [14].

The analysis of factual material has shown the difference in definition of the lexical unit *dean* that actualizes the slot THE STAFF. It should be noted that the lexical unit *dean* has different lexical-and-semantic variants (LSV – is one of structural variants of the word, which cumulative semantics, in the case of polysemy, "splits" into

separate parts [4]), both in American and British English. In the American educational discourse one should mention the following LSV of the lexical unit *dean*: **a)** the head of a division, faculty, college, or school of a university; **b)** a person who is in charge of one of the parts of a university (such as a college or school) [12; 16], for example in the American educational discourse we can find the following verbalizer – Dean of Stanford Graduate School of Business. In perception of American English speakers a *dean* is defined as the head of a part of the university. Having considered the British educational discourse, we can mention the following LSV (BrE): **a)** a person who is in charge of one of the parts of a university (such as a college or school); **b)** a person whose job is to give advice to the students in a college or high school and to make sure that they obey the school's rules [16]. Considering the first LVS (a) of the lexeme in question, one can say that a *dean* is a head of the faculty. As for the other definition – LSV (b), one can mention that in collegiate universities [20; 21], each college may have a dean who is responsible for discipline. The analysis of extralinguistic information found out that in the educational discourse of St Hugh's College (the University of Oxford), a dean of the college is responsible for disciplinary matters, and also controls a group that includes an Assistant Dean and usually four Junior Deans. Their duties include watching during the evening and night hours, and they must respond to complaints or incidents in College [21].

The analysis of the lexical unit *students* is a question of the further investigations of the concept UNIVERSITY.

So, both in the American and British educational discourses there is almost the equal number of verbalizers in the subframe THE BODY. The difference lies in the fact that these verbalizers acquire different cognitive features in different educational discourses.

The next subframe with common cognitive features under the study is THE PROCESS. The given subframe is actualized with 24 lexical units (*semester, quarter, term, curriculum, course, module, lesson, lecture, subject, classes, etc.*). In the given research the subframe THE PROCESS is limited to the lexical units *semester, quarter* and *term* that verbalize the slot TERM.

The American educational discourse has shown that the lexical unit *semester* is a half-year term in a school or university, especially in North America, typically lasting fifteen to eighteen weeks [16; 18]. An academic year is divided into 4 parts – quarters, as well [18]. For example, according to the American educational discourse the academic year at Stanford University is verbalized by the following lexical units: Autumn, Winter, Spring and Summer Quarter [19].

Both in the American and British educational discourses the lexical unit *term* denotes "each of the periods in the year, alternating with holiday or vacation, during which instruction is given in a school, college, or university, or during which the law court holds sessions" [18]. A *term* in this sense does not have a fixed calendar, it is divided into a *quarter*, *trimester* or can consist of two *terms*. According to the British educational discourse many universities designate terms as Autumn, Spring and Summer terms, their duration is uneven. Considering the British educational discourse the academic year at the University of Oxford is actualized by three lexical units: Michaelmas, Hilary, Trinity (eight-week terms) [21], eight-week term at the University of Cambridge has the following verbalizers: Michaelmas, Lent, Easter [20]. Therefore, a trimester system dominates in perception within the British educational discourse.

Thus, the subframe THE PROCESS has more verbalizers in the American educational discourse than in the British one. This can be explained by the fact that the UK is apparently more traditional, whereas the USA is more democratic in terms of designating some notions.

The last verbalized subframe under research is THE INSTITUTION. The given subframe is actualized with 14 lexical units (*institute, college, school, laboratory, campus, faculty, department, etc.*). An immediate analysis of the factual material has allowed us to state that the means of verbalization of this subframe in the given research are nouns: *college, department, school* and *faculty*.

When studied the lexeme *college*, it was found out that in the American educational discourse the lexeme *college* is denoted as a place where students may obtain a bachelor's degree, but a university offers a degree in both bachelor's and master's degrees. It should be noted that in British English, the lexical unit *college* is used in the names of some schools, especially when designating private schools where the education is paid by parents. In the historical past, the lexical unit *university* was used as a synonym to the lexical unit *college* [10, p. 623]. Thus, in the American educational discourse these notions are identified: a university is equal to a college with university functions.

The next two verbalizers *school* and *department* also have linguistic and cultural differences. Having analyzed lexicographic sources, we found out that the lexeme *school* – is the part of a college or university specializing in a particular subject or group of subjects both in the British and American educational discourses [11]. The essential distinction between what is called *department* in British English and American English is to be noted. According to the American educational discourse a *department* is a component of a school [19; 15]. Considering the lexical unit *department*, it is worth noting that *department* is a division within a school that is responsible for a particular area of study [11]. In the educational discourse of the University of Cambridge there are 6 schools, each of which is divided into faculties, which, in their turn, have departments [20]. In the educational discourse of the University of Oxford there are 4 academic divisions, within which are individual departments, faculties or other centres [21]. So, there is a difference in perception the lexical unit *department* within the British educational discourse itself.

As it was said above, people who teach in a college or university, or in a department of a college or university are meant by the lexeme *faculty* in case of the American educational discourse, whereas a structural component *faculty* as a department within a university or college is a peculiar feature of the British educational discourse. The analysis based on the British [20; 21] and American educational discourses [13; 15] confirms the given diversity in verbalization.

In the American educational discourse as well as in the British educational discourse there is almost the equal number of verbalizers of the subframe THE INSTITUTION.

To sum up, the verbalization of the concept UNIVERSITY has been studied on the basis of two commonly and widely used variants of the English language. In the given research the concept UNIVERSITY is verbalized by 98 lexical units. Thus, the concept UNIVERSITY has more verbalizers in the American educational discourse than in the British one. The reason for that is the fact that the UK is apparently more traditional, whereas the USA is more democratic in terms of designating notions in the sphere of education. There is a significant difference in the verbalizers that actualized the concept UNIVERSITY in the English educational discourse that acquire their own cognitive features functioning in the field of educational discourse due to certain historical, cul-

tural factors. The verbalization of the concept UNIVERSITY has been displayed by means of the frame structure that fully reflects lexical-and-semantic features of the given concept. The perspectives of the further research are determined by the cognitive and linguistic features of other subframes and slots composing the structure of the concept UNIVERSITY.

References

1. **Артюхова И. С.** Образовательный дискурс как система ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса. Развитие современного образования: теория, методика и практика : материалы VII Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 29 мая 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. С. 56–59.
2. **Дейк Т. А.** ван Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.
3. **Ежова Т. В.** Педагогический дискурс и его проектирование. Интернет-журнал «Эйдос». 2007. : http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-5.htm
4. **Елисеева В. В.** Лексикология английского языка: учебник. СПб.: СПбГУ, 2003. 44 с.
5. **Кубрякова Е. С. Демьянков В. З.** и др. Концепт. Краткий словарь когнитивных терминов. Москва, Изд-во МГУ, 1996. 248 с.
6. **Селіванова О. О.** Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2011. 844 с.
7. **Смирнова О. М.** К вопросу о методологии описания концептов. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер. Филология. № 3. – 2009. С. 247–253.
8. **Стадульская Н. А.** Компонентный анализ значения слова как способ выявления содержания концепта. Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 32. С. 112–117.
9. **Стернин И. А.** Методы исследования семантики слова. Ярославль: Истоки, 2013. 34 с.
10. **A New English Dictionary on Historical Principles.** Vol. 2. Oxford: The Clarendon Press, 1893. 1331 p. URL: http://archeve.org/oed2arch
11. **Cambridge Dictionary.** URL:http://dictionary.cambridge.org/dictionary
12. **Collins English Dictionary.** URL: https://www.collinsdictionary.com
13. **Harvard University.** URL: https://www.harvard.edu
14. **Macmillan Dictionary.** URL: www.macmillandictionary.com
15. **Massachusetts Institute of Technology.** URL:http://www.mit.edu
16. **Merriam-Webster: Dictionary and Thesaurus.** URL:http://www.merriam-webster.com/dictionary/
17. **Official Languages.** URL: http://www.un-.org/en/sections/about-un/official-languages/index.html
18. **Oxford Dictionary**. URL: https://en.oxforddictionaries.com
19. **Stanford University.** URL: https://www.stanford.edu
20. **University of Cambridge.** URL:https://www.cam.ac.uk
21. **University of Oxford.** URL: http://www.ox.ac.uk
22. **Working Languages of the European Parliament.** URL: https://europarlamentti.info/en/European-parliament/working-languages

УДК 811.111
DOI 10.15421/381903

В. В. Лобанова

В. В. Лобанова

V. V. Lobanova

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Днипровский национальный университет имени Олеся Гончара
Oles Honchar Dnipro National University

АНГЛІЙСЬКИЙ ЗАЙМЕННИК: РОЛЬ ТА ЗМІНИ У СУЧАСНІЙ МОВІ
АНГЛИЙСКОЕ МЕСТОИМЕНИЕ: РОЛЬ И ИЗМЕНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКЕ
ENGLISH PRONOUN: ROLE AND CHANGES IN MODERN LANGUAGE

Статтю написано в руслі актуальних досліджень, оскільки проблема ролі та перекладу займенника зумовлена поширеністю цієї частини мови, її складними взаємовідносинами з актуальним референтом. Визначення оптимальних засобів перекладу займенників є певним внеском до загальної теорії перекладу. Існує декілька значних проблем, пов'язаних з теорією та типологією займенників і найбільш актуальних у контексті сучасної лінгвістики. До цих проблем належать: універсальні категорії особових займенників, функційні типи вживання займенників тощо. Значну увагу приділено ролі займенників у роботах А. Вежбицької, Е. Лассан, Л. М. Синельникової, М. Шефера та інших авторів. Незважаючи на наявність значної кількості праць з дослідження займенників, їх роль у сучасній мові ще не є вичерпно висвітленою. Тому метою, яку ми ставимо у цій статті, є проаналізувати функції особових займенників у сучасній англійській мові. За нашими спостереженнями, окрім традиційних функцій, притаманних займеннику як частині мови, треба звернути увагу на тема-рематичну функцію займенника, стилістично-видільну та функцію психологічну. В сучасній розмовній англійській мові відбуваються певні зсуви у співвідношенні називного і об'єктного відмінків особових займенників, особливо займенника «I». Сфера використовування об'єктного відмінка розширюється за рахунок звуження сфери вживання називного відмінка. Ці особливості співвідношення відмінкових форм зумовлюють появу та розвиток таких функцій займенника, як стилістично-видільна та психологічна. Перспективи подальшого дослідження ми бачимо в аналізі форм питальних займенників.

Ключові слова: займенник, особовий займенник, функція, тема-рематична функція, стилістично-видільна функція, психологічна функція.

Статья написана в русле актуальных исследований, поскольку проблема роли и перевода местоимения предопределена распространенностью этой части речи, ее сложными взаимоотношениями с актуальным референтом. Определение оптимальных средств перевода местоимений является вкладом в общую теорию перевода. Существует несколько значительных проблем, связанных с теорией и типологией местоимений и наиболее актуальных в контексте современной лингвистики. К этим проблемам принадлежат: универсальные категории личных местоимений, функциональные типы употребления местоимений и др. Значительное внимание уделено роли местоимений в работах А. Вежбицкой, Э. Лассан, Л. М. Синельниковой, М. Ше-

© Лобанова В. В., 2019

фера и других авторов. Невзирая на наличие значительного количества трудов, в которых исследовались местоимения, их роль в современном языке еще не является исчерпывающе освещенной. Поэтому целью, которую мы ставим в настоящей статье, является анализ функции личных местоимений в современном английском языке. По нашим наблюдениям, кроме традиционных функций, присущих местоимению как части речи, целесообразно обратить внимание на тема-рематическую функцию местоимения, стилистически-выделительную и функцию психологическую. В современном разговорном английском языке происходят определенные сдвиги в соотношении именительного и объектного падежей личных местоимений, особенно местоимения «I». Сфера использования объектного падежа расширяется за счет сужения сферы употребления именительного падежа. Эти особенности соотношения падежных форм предопределяют появление и развитие таких функций местоимения, как стилистически-выделительная и психологическая. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в анализе форм вопросительных местоимений.

Ключевые слова: местоимение, личное местоимение, функция, тема-рематическая функция, стилистически-выделительная функция, психологическая функция.

The article is inside topical research, as the problem of role and translation of pronoun is predefined by prevalence of this part of speech, and its complicated mutual relations with an actual referent. Determination of optimal facilities of translation of pronouns is certain contribution to the general theory of translation. There are a few considerable problems, related to the theory and typology of pronouns and most topical in the context of modern linguistics. These problems include: universal categories of the personal pronouns, functional types of the use of pronouns and others like that. Considerable attention is paid to the role of pronouns in the papers by A. Wezbicka, E. Lassan, L. Sinelnikova, M. Schaefer and other authors. Despite of the existence of a number of papers dealing with the pronouns, their role in the modern language has not been exhaustively lighted up yet. Therefore the purpose, which we set in this article, is to analyse the functions of the personal pronouns in modern English. Acccording to our observations, besides traditional functions, inherent to the pronoun as a part of speech, it is necessary to pay attention to theme and rheme function of pronoun, stylistic and pointing out and psychological functions. In modern English language there are certain changes in correlation of nominative and objective cases of the personal pronouns, especially the pronoun I». The sphere of the use of objective case is broadened due to narrowing of sphere of the use of nominative case. These features of correlation of case forms predetermine appearance and development of such functions of pronoun as stylistically pointing out and psychological. The prospects of further research are seen in the analysis of forms of interrogative pronouns.

Keywords: pronoun, personal pronoun, function, theme-rheme function, stylistically pointing out function, psychological function.

У статті в загальному вигляді ставиться проблема ролі займенника в сучасній англійській мові. Ця стаття написана в руслі актуальних досліджень, оскільки проблема ролі та перекладу займенника зумовлена поширеністю цієї частини мови, її складними взаємовідносинами з актуальним референтом. Визначення оптимальних засобів перекладу займенників є певним внеском до загальної теорії перекладу.

Існує декілька значних проблем, пов’язаних з теорією та типологією займенників і найбільш актуальних у контексті сучасної лінгвістики. До цих проблем належать: універсальні категорії особових займенників, функційні типи вживання займенників тощо. Частина проблем належить традиційним сферам зацікавленості лінгвістів, інші почали активно досліджуватись лише останнім часом.

За даними дослідників [5], в англійській мові загалом займенники займають більше 10 % від загальної кількості слів у будь-якому тексті, найвагомішу їх частину складають особові займенники у функції підмета та додатка. Значну увагу приділено ролі займенників у роботах А. Вежбицької [2], Е. Лассан [4], Л. М. Синельникової [6], М. Шефера [10] та інших авторів. Зокрема, підкреслено, що найпоказовішими (*я – ты – мы*) є стосунки, які, на думку А. Вежбицької, «належать до «семантичного алфавіту» ідей і сутностей. Особові займенники – спосіб установлення розміру дистанції між адресантом і адресатом. Під час переходу від *я* до *ми* відбувається не просто зміна суб'єкта, а перетворення ми у повнозначне слово з лексичним значенням нероздільної спільності» [2, с. 31]. М. Шефер стверджує, що складнощі використання особових займенників призводять до виникнення так званої «гіперкорекції», коли вчителі не встигають за сучасними змінами і вимагають від учнів використання застарілих, традиційних форм займенників [10].

Займенник може забезпечувати як єдність співрозмовників (*ми*, *наше*), так і їх роз'єднаність, розділеність (*ви*, *ваше*), як симпатію (емпатичний дискурс), так і антипатію (конфліктний, конфронтаційний дискурс). Поетика займенників демонструє здатність ускладнення функцій цієї граматичної категорії загалом і окремих, значущих для вираження поетичного значення, груп займенників – вказівних, особових, неозначених [2, с. 31].

На думку Л. М. Синельникової, «у «подвійному» стані можуть перебувати дейктичні займенники *я, ти, він, вона, воно, вони*. У дискурсі їх потенційна неоднозначність спричиняє обмін питаннями й репліками для набуття додаткового референційного значення. У таких текстах уточнення безглузді: Я – синтез когнітивних вимірів ліричного героя, автора і по-тенційного читача; ти – узагальнений співрозмовник, віртуальний учасник віртуального діалогу, він – вона – людина, яка є носієм особливих якостей, які сприяють ідеалізації образу, що не потребує перефразовування власною назвою» [6, с. 123].

Незважаючи на наявність значної кількості праць з дослідження займенників, їх роль у сучасній мові ще не є вичерпно висвітленою. Тому метою, яку ми ставимо у цій статті, є проаналізувати функції особових займенників у сучасній англійській мові. За нашими спостереженнями, окрім традиційних функцій, притаманних займеннику як частині мови, треба звернути увагу на тема-рематичну функцію займенника, стилістично-видільну та функцію психологічну.

Як зазначає І. П. Крилова та інші, «дати чітке визначення займеннику важко, оскільки займенники не називають предмет, а тільки указують на нього» [3, с. 268]. Займенники є одним з найдавніших і складних лексично-граматичних класів слів. Ця частина мови сформувалася, набула розвитку, поповнювалася і, в врешті-решт, набула теперішньої форми за багато століть. На цей час в англійській мові спостерігаються зміни в попередніх відмінкових формуваннях. По-перше, як зазначають дослідники, зменшується чіткість матеріального виразу відмінкового значення, наприклад, форми *you* в називному і об'єктному відмінках омонімічні, по-друге, з'являються нові тенденції у вживанні називного і об'єктного відмінків особових займенників.

Найповнішу характеристику вживання форм називного і об'єктного відмінків особових займенників дає Б. Ільїш, який наголошує, що особові займенники мають граматичну категорію відмінка, яка відрізняється від категорії відмінка в іменників. «Some pronouns distinguish between two cases which are best termed

nominative and objective (instead nominative we might also say subjective)» [9, с. 67]. Б. Ільїш пов'язує вживання форм називного і об'єктного відмінків займенника першої особи однини «I» та «me» з наголошеністю і ненаголошеністю форм у реченні, порівнюючи тенденції переважного вживання форми об'єктного відмінка у функції предикатива зі схожим процесом в італійській і французькій мовах. У результаті дослідження вживання відмінкових форм англійських займенників науковець приходить до висновку: «Thus general tendency is clearly towards disappearance opposition between nominative and objective cases in pronouns» [9, с. 69]. Схожу думку висловлюють Л. Бархударов і Д. Штелінг: «В разговорном стиле речи наблюдается тенденция к переосмыслению форм падежа» [1, с. 86]. Б. Хаймович, Б. Роговська детально розглядають питання, пов'язані із вживанням відмінкових форм займенників, і підкреслюють, що «Some facts point to serious changes in correlation between nominative and objective cases taking place in Modern English. Objective case pronouns seem to encroach on their case opposites» [7, с. 101].

Отже, в нормативній граматиці сучасної англійської мови називний відмінок займенників, як правило, вживається у функції підмета, об'єктний відмінок у функції додатка. Проте, як свідчать результати досліджень за останні 1–20 років, у сучасній англійській мові це співвідношення часто порушується, і форма об'єктного відмінка все частіше заміщає форму називного відмінка в інших синтаксичних функціях, тобто намітилася тенденція до розширення вживання об'єктного відмінка і звуження сфери вживання називного відмінка.

Співвідношення вживання форм називного і об'єктного відмінків першої особи однини «I» і «me» значно відрізняється від вживання відмінкових форм інших особових займенників. У займенниках першої особи однини тенденція до розширення сфери вживання форм об'єктного відмінка більш розвинена.

Для особових займенників найбільш розповсюдженою є функція підмета і додатка: як прямого, так і прийменникового. У функції підмета, як правило, вживається називний відмінок вищеперелічених займенників, наприклад.

I wish I could let him take things easier. But I can't (A. Hailey).

I know you are, and I appreciate your watching out for Keith the way you have (A. Hailey).

Називний відмінок цих займенників в інших функціях загалом не вживається, за винятком конструкції «It is (was)… who», де він вживається у функції предикатива, наприклад:

Obviously I think it's me, and you think it's you (A. Hailey).

Синтаксичною функцією, в якій широко вживається об'єктний відмінок особових займенників, є, як і виходить із назви самого відмінка, функція додатка. В цій функції об'єктний відмінок вживається після дієслів: як перехідних, так і неперехідних, тобто є і прийменниковим і прямим додатком, наприклад:

By the way, one of my people told me there's another community meeting over there tonight (A. Hailey).

If she is, what do you want me to do? (A. Hailey).

Окрім цих синтаксичних функцій, названі особові займенники можуть також вживатися у функції предикатива, причому в сучасній розмовній мові в цій функції переважає форма об'єктного відмінка. Б. Ільїш пише: «As to other pronouns group, sentences «It is him» «It is her» «It is us» «It is them» with objective case form used as a predicative, do occur, but they seem still to have a somewhat careless or low colloquid colouring» [9, с.67]

It's not him at all, it's another fellow, doing two years, for. Oh, dirty beast (Beham).

Що стосується займенника «you», то в деяких літературних текстах зустрічається форма називного відмінка займенника II особи «ye»:

Ye're as gentle as me own mother, big lump a folla that ye are (D. Cusack).

У функції підмета називний відмінок вживається в тих випадках, якщо підмет виражений тільки цим займенником або займенник стоїть безпосередньо перед присудком:

What's your name? Your first name?

I'm Peter(Albee).

В інших випадках у функціях підмета може вживатися і форма об'єктного відмінка «me». Б. Ільїш вважає: «Form «me» can occasionally be found in function subject, provided it does not immediately precede predicate verb, as in sentence. «That's law state, Ham, and there's nothing me or you can do about it».

Л. Бархударов і Д. Штелінг додають до цих випадків вживання форми «me» у функції підмета і той, коли форма «me» знаходиться у відособленні перед підметом або після нього:

Me, I picked sides long ago (Doherty).

There's just Jan and me (Cusack).

Who took call, me or you? (Pinter).

Але і в розмовній мові в цих випадках іноді, як і раніше, вживається форма називного відмінка:

You and I, we are different, Mr. Middleton, we are willing to be old, we are ready to go (Pristley).

Форма «me» також широко вживається в поєднанні займенників «you and me», наприклад:

"*You and me has to share rooms*" *he announced* (Pristley).

У цьому випадку форма «me» стоїть у реченні безпосередньо перед дієсловом, тобто причиною її вживання не є віддалення від дієслів. Ймовірно, як вважають деякі дослідники, «you and me» в сучасній англійській мові набувають характеру стійкого словосполучення.

Кажучи про особливості вживання відмінкових форм займенника I особи однини, не можна не звернути уваги на співвідношення їх у функції іменної частини присудка. В цій функції (предикатива), як правило, вживається об'єктний відмінок, так само як і в інших особових займенниках:

I can't bear to lie still like this. It isn't me (Cusack)

У функції іменної частини присудка називний відмінок вживається, в основному, тільки в обороті «it is . ..that, who»:

It's not I who slim, sir (Wesker).

Причина такої зміни співвідношення вживання відмінкових форм займенників, на думку деяких дослідників, полягає у зміні типу самої англійської мови. В аналітичній мові порядок слів стає основним засобом розмежування належного і прямого доповнення. Відмінкові форми особових займенників при цьому стають додатковим засобом виразу тема-рематичних відносин, тобто форма об'єктного відмінку слугує для вираження реми, а називного – теми.

Другою функцією сучасного англійського особового займенника, яка пов'язана з описаною вище, є стилістично-видільна, коли сленгова або розмовна форма займенника використовується з метою характеристики того чи того персонажа.

Така функція потребує значної уваги перекладача і в багатьох випадках перекладається за допомогою компенсації, наприклад:

*Why don't you write a good thrilling detective story?" she asked. "**Me**?" exclaimed Mrs. Albert Forrester, for the first time in her life regardless of grammar* (S. Maugham). – *А почему бы вам не написать детективный роман, такой, чтобы дух захватывало? – **Чего**? – воскликнула миссис Форрестер, впервые в жизни забыв о грамматике*.

*"Serve him right," said Sir Pitt; "**him** and his family has been cheating me on that farm these hundred and fifty years"* (W. Thackeray). *Он со своей семейкой **облапошивал** меня на этой ферме целых полтораста лет!*

І третьою специфічною функцією сучасного особового займенника є відбиття психологічного стану особи, про що свідчать результати сучасних наукових досліджень. Наведемо цитату: People in the throes of depression did not necessarily write about sad things, but they did reliably use more first-person singular pronouns: *I, me, mine*. Depressed patients tend to ruminate and are often heavily preoccupied with their own suffering. Decades of research have found that the words people choose in everyday conversation can reveal a great deal about their underlying psychology [8].

Отже, доходимо висновку, що в сучасній розмовній англійській мові відбуваються певні зсуви у співвідношенні називного і об'єктного відмінків особових займенників, особливо займенника «І». Сфера використовування об'єктного відмінка розширюється за рахунок звуження сфери вживання називного відмінка. Ці особливості співвідношення відмінкових форм зумовлюють появу та розвиток таких функцій займенника, як стилістично-видільна та психологічна. Перспективи подальшого дослідження ми бачимо в аналізі форм питальних займенників.

Бібліографічні посилання

1. **Бархударов Л. С., Штелинг Д. А**. Грамматика английского язика. Москва: Изд-во литературы на иностранных языках, 1965. 442 с.
2. **Вежбицкая А.** Семантические универсалии и описание языков. Москва: Яз. рус. культуры, 1999. 776 с.
3. **Крылова И. П., Гордон Е. М.** Грамматика современного английского языка. Москва, 2003. 448 с.
4. **Лассан Э.** Лирическая песня как идеологический феномен. Политическая лингвистика. 2009. № 4(30). С. 14−31.
5. **Садыки Н. Н.** К вопросу о функционировании местоимений в английском и лезгинском языках. /Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2013. С. 9–85.
6. **Синельникова Л. Н.** Местоимение в дискурсе. Луганск: ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2009. 412 с.
7. **Хаймович Б. С., Роговская Б. И.** Теоретическая грамматика английского языка. Москва: Высшая школа, 1970. 298 .
8. **Eichstaed J. C.** Status Update: Stressed, Angry, at Risk. Scientific American Mind. November-December 2015. P. 62–67.
9. **Ilyish B. A.** The structure of Modern English. – M.-L., 1965. 243 p.
10. **Shaefer M.** Between you and I. URL:https://www.academia.edu/38368501

УДК 87'373
DOI 10.15421/381904

О. В. Міненко, Я. С. Снісаренко
А. В. Миненко, Я. С. Снисаренко
O. V. Minenko, Y. S. Snisarenko

Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України
Черкасский институт пожарной безопасности имени Героев Чернобыля Национального университета гражданской защиты Украины
Cherkasy Institute of Fire Safety named after Chornobyl Heroes of National University of Civil Protection of Ukraine

ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ «ПОЛІТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ» У СКЛАДІ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ
ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ПОЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В СОСТАВЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ УКРАИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ
THE RESEARCH OF THE STRUCTURAL AND SEMANTIC PECULIARITIES OF THE LEXICAL-SEMANTIC FIELD "POLITICAL ACTIVITY" WITHIN SOCIO-POLITICAL LEXIS OF THE UKRAINIAN AND ENGLISH LANGUAGES

Досліджено семантику лексичних одиниць неспоріднених мов. Проблеми вивчення лексичного рівня споріднених і неспоріднених мов викликають особливий інтерес, оскільки в лексиці найбільш яскраво відображена специфіка національних мовних систем. Дослідження спільних та відмінних структурно-семантичних рис дає можливість розкрити своєрідність рідної мови й культури на фоні контактування мов. Предметом аналізу є лексеми суспільно-політичного значення в українській та англійській мовах. Дослідження суспільно-політичної лексики становить значний інтерес для лінгвістики, оскільки вона відображає одну з важливих для сучасного суспільства сфер життя – політичну. Вивчення такої активної лексичної категорії, як суспільно-політична лексика, сприяє розумінню мовних явищ, зумовлених еволюцією семантики лексичних одиниць. Суспільно-політична лексика характеризується розмитістю своїх меж, тематичною дисперсією та широтою сфери вживання. З метою систематизації мовного матеріалу було виокремлено лексико-семантичне поле досліджуваних лексичних одиниць – «політична діяльність», у межах якого здійснено аналіз динамічних процесів у суспільно-політичній лексиці в їх кореляції з чинниками соціального характеру. Особливістю лексико-семантичного поля є те, що воно виділяється на основі логічного членування широкого поняття, але разом з тим являє собою власне мовне членування уявлень людини про об'єктивну дійсність. У результаті проведеного дослідження структурно-семантичних особливостей лексико-семантичного поля «Політична діяльність» було виявлено, що в англійській мові воно представлене більшою кількістю лексичних одиниць. Таку перевагу можна пояснити тим, що полі-

© Міненко О. В., Снісаренко Я. С., 2019

тична система Великобританії є стабільнішою порівняно з Україною. Наявність у лексичному складі англійської мови більшої кількості запозичених лексичних одиниць політичного значення пояснюється тим, що Великобританія має ширші економічні та політичні контакти з іншими країнами світу, ніж Україна.

Ключові слова: суспільно-політична лексика, політична діяльність, лексико-семантичне поле, мікрополе, лексико-семантична група, лексема.

Исследована семантика лексических единиц неродственных языков. Проблемы изучения лексического уровня родственных и неродственных языков вызывают особый интерес, поскольку в лексике наиболее ярко отражена специфика национальных языковых систем. Исследование общих и отличительных стуктурно-семантических особенностей дает возможность раскрыть своеобразие родного языка и культуры на фоне языковых контактов. Предметом анализа являются лексемы общественно-политического значения в украинском и английском языках. Исследование общественно-политической лексики представляет значительный интерес для лингвистики, поскольку она отражает одну из важных для современного общества сфер жизни – политическую. Изучение такой активной лексической категории, как общественно-политическая лексика, способствует пониманию языковых явлений, обусловленных эволюцией семантики лексических единиц. Общественно-политическая лексика характеризуется размытостью своих границ, тематической дисперсией и широтой сферы применения. С целью систематизации языкового материала было выделено лексико-семантическое поле исследуемых единиц – «политическая деятельность», в рамках которого проведен анализ динамических процессов в общественно-политической лексике в их корреляции с факторами социального характера. Особенностью лексико-семантического поля является то, что оно выделяется на основе логического членения широкого понятия, но вместе с тем представляет собой собственно языковое членение представлений человека об объективной действительности. В результате проведенного исследования структурно-семантических особенностей лексико-семантического поля «политическая деятельность» стало известно, что в английском языке оно представлено большим количеством лексических единиц. Такое преимущество можна объяснить тем, что политическая система Великобритании есть более стабильной по сравнению с Украиной. Наличие в лексическом составе английского языка большего количества заимствованных лексических единиц политического значения объясняется тем, что Великобритания имеет более широкие экономические и политические контакты с другими странами мира, чем Украина.

Ключевые слова: общественно-политическая лексика, политическая деятельность, лексико-семантическое поле, микрополе, лексико-семантическая группа, лексема.

The article deals with the semantics of lexical units of unrelated languages. Problems of studying the lexical level of related and unrelated languages are of particular interest, since the specificity of the national language systems is the most clearly reflected in the lexis. The study of common and different structural semantic features makes it possible to disclose the peculiarity of the native language and culture on the background of language contacts. The studied language systems belong to different types, and the comparison of languages of different types without regard to their genetic links is the greatest value for any research, since it contributes significantly to the correct understanding of the significance of the analyzed speech phenomena. The subject of the analysis is lexemes of socio-political meaning in the Ukrainian and English languages. The study of socio-political lexis is of considerable interest to linguistics, because it reflects one of the most important spheres of life of modern society – political. The study of such an active lexical category as socio-political lexis, contributes to the understanding of language phenomena, due to the

evolution of the semantics of lexical units. Socio-political lexis is characterized by blurring of its boundaries, semantic dispersion and sphere of usage. In order to systematize the linguistic material, the lexical-semantic field of the studied lexical units was identified – "Political activity", within which an analysis of the dynamic prosesses in the socio-political lexis was carried out in their correlation with the factors of a social nature. The peculiarity of the lexical-semantic field is that it is allocated on the basis of the logical division of the broad concept, but at the same time it is the actual linguistic division of the man's representations of objective reality. The field approach to the organization of the vocabulary is one of the main principles of systematization of linguistic phenomena, through which the relationship, interdependence and hierarchy of linguistic units are revealed. This makes it possible to study not separate lexemes, but systems of lexical units and the reflection of their semantic links. Lexical-semantic fields are highly organized and intergrated conceptual spheres, elements of which are mutually delimiting one another, and their importance derives from the system as a whole. Each field analyzes the scope of experience, concrete or abstract; divided and classified in a unique way, reflecting a scale of values of society and a special vision of the world.

As a result of the study of structural-semantic features of the lexical-semantic field "Political activity", it became known that in English it is represented by larger number of lexical units. This advantage can be explained by the greater stability of the British political system in comparison with the Ukrainian. The presence in the lexical vocabulary of the English language of a greater number of borrowed lexical units with political meaning can be explained by the fact that Great Britain has more economic and political contacts with other countries of the world than Ukraine.

Keywords: socio-political lexis, political activity, lexical-semantic field, microfield, lexical-semantic group, lexeme.

Постановка проблеми. Дослідження лексичного рівня споріднених і неспорідених мов викликають особливий інтерес серед мовознавців, оскільки саме в лексиці найбільш яскраво відображена специфіка національних мовних систем. Вивчення спільних та відмінних структурно-семантичних особливостей дозволяє розкрити своєрідність рідної мови на фоні мовних контактів. Дослідження суспільно-політичної лексики на фоні контактування двох неспоріднених української та англійської мов дає змогу зіставити етнічні світогляди України та Великобританії на фоні процесів глобалізації, демократизації та євроітеграції.

Аналіз останніх досліджень. Вивчення суспільно-політичної лексики – складне та відповідальне завдання. Багато мовознавців досліджували різні проблеми поняття «суспільно-політична лексика». Так, наприклад, І. Холявко досліджувала функціонування суспільно-політичної лексики у пресі 90-х років XX ст. Науковець наголошувала на тому, що суспільно-політична лесика є неоднорідною за складом та макроструктурою одиниць різного походження, які спрямовані ідеологічно та спеціалізовані лексично, семантично і фразеологічно для вираження понять із галузі суспільного, політичного, соціального, морально-етичного життя соціуму [7, с. 6–7]. У науковому дослідженні, де описано відображення суспільно-політичних змін у лексиці російської та корейської мов, Лі Йонг Хі визначив суспільно-політичну лексику як частину лексичної системи мови, в якій найбільш наочно виражені соціальна структура суспільства, світогляд носіїв мови, способи організації суспільного життя країни, у якій функціонує мова, а також інших країн. Науковець наголосив на тому, що розвиток та функціонування цієї підсистеми мови іноді прямо, а частіше – опосередковано виражають широкий спектр суспільних процесів [2, с. 4]. У свою чергу, С. Маник, досліджуючи суспільно-по-

літичну термінологію, вказувала на те, що вона є загальновідомою, загальнозрозумілою, оскільки відображає процеси та явища минулого та теперішнього. На думку науковця, суспільно-політична лексика не являє собою ізольовану систему. Для неї характерні особливості, які властиві іншим розрядам лексики, саме тому науковець виступає проти включення термінів до складу суспільно-політичної лексики [3, с. 123]. При вивченні суспільно-політичної лексики увага лінгвістів концентрується на проблемах її становлення та збагачення в певний історичний період.

Мета статті – розглянути системно-структурну організацію лексико-семантичного поля «Політична діяльність» у складі суспільно-політичної лексики української та англійської мов та охарактеризувати складові компоненти цього лексико-семантичного поля.

Виклад основного матеріалу. Для дослідження суспільно-політичної лексики принципово важливим є визнання структурного характеру організації лексики. Суспільно-політична лексика, структуруючись за семантичним критерієм, поділяється на лексико-семантичні поля. Кількість полів може бути різною, залежно від того, як розглядати суспільно-політичну лексику – у ширшому чи вужчому розумінні. Для проведення дослідження системної організації суспільно-політичної лексики української та англійської мов було виокремлено лексико-семантичне поле «Політична діяльність».

Наразі логічно було б зупинитися на визначенні самого явища *політика*. Існує безліч дефініцій даного поняття. Розглянемо деякі з них: *політика* – це діяльність людей, спрямована на управління людьми, скерування їх на здійснення тих чи інших цілей; діяльність керівних структур з метою гармонізації (узгодження) протилежних інтересів різних людей, соціальних спільнот, організацій посередництвом влади [5, с.47–48].

Політика – «державні та суспільні справи, сфера діяльності, пов'язана з відносинами між класами, націями та іншими соціальними групами, ядром котрої є проблема завоювання, утримання та використання державної влади; участь у справах держави, визначення форм, завдань, змісту її діяльності» [6, с. 1030].

Оксфордський словник англійської мови дає таке тлумачення поняття *політика* – «activities associated with government: the theory and practice of government, especially the activities associated with governing, with obtaining legislative or executive power, or with forming and running organizations connected with government» [8, с. 1166].

Як видно з вищенаведених визначень, тлумачення поняття політика відрізняються одне від одного, але не досить принципово. У кожному з них присутні деякі константи: влада, як найвагоміше явище політики, організація та інститути, в котрих матеріалізується влада (найважливішим з них є держава), і, нарешті, діяльність, оскільки політика – це перш за все процес, котрий передбачає підготовку, прийняття та практичну реалізацію яких-небудь суспільно важливих рішень.

Істотною ознакою політики є сукупна діяльність її суб'єктів, завдяки якій забезпечується функціонування та розвиток політичної системи, правової (правові норми як регулятори суспільного життя), економіки (власність), духовної сфери (формування цінностей, відтворення особистості, адекватної цим цінностям). Політичний процес охоплює різні види політичної діяльності (політичну участь і політичне функціонування) у рамках політичної системи.

Найбільш яскраво політична активність у структурі лексико-семантичного поля «Політична діяльність» представлена лексемами, що входять до складу мікрополя «Лексика на позначення політем діяльності». Політеми – лексичні одиниці на позначення діяльності у сфері відносин між суб'єктами політики з питань функціонування політичної влади. Центральною, найбільш загальною за значенням у складі цієї підгрупи є лексема політика. Щодо кількісного наповнення мікрополя «лексика на позначення політем діяльності», то в українській мові це мікрополе налічує 170 лексичних одиниць, в той час як в англійській мові воно представлене 118 лексичними одиницями. Це пояснює той факт, що політична діяльність України має більш комплексний характер, і, як результат, більшу кількість номінацій.

У політиці головним питанням є питання влади. Влада в широкому розумінні визначається як «право керувати державою, політичне панування, владування, всевладдя» [4, с. 356]. Але нас цікавить влада не в широкому значенні, а саме як політична влада, тобто влада з точки зору її дії, як політичне управління. Влада – це засіб здійснення політики. Слід зазначити, що політична влада існує тільки в межах відповідних ідей. Там, де немає спільної політичної ідеї, там немає і політичної влади [1, с. 199]. Таким чином, спостерігається логічний зв'язок поняття влада з поняттям ідеологія, котру, слідом за С. Вєтровим, розуміємо як «систему політичних поглядів, яка пояснює силам, діючим у політиці, спільну картину світу, цінності, котрі лежать в основі дій, указує засоби, котрі забезпечують реалізацію цих цінностей, а також дає спільні директиви дій» [1, с. 196].

Важливим елементом при здобутті політичної влади є виборча кампанія. У статті лексика на позначення виборчої боротьби представлена мікрополем «Лексика на позначення політем виборчих кампаній», котре, у свою чергу, поділяється на три лексико-семантичні групи. Перша з них – «Лексеми на позначення періоду передвиборчої боротьби» представлена лексичними одиницями, які виражають засоби, спрямовані на здобуття перемоги на виборах. В українській мові дана лексико-семантична група налічує 45 лексичних одиниць: *авантюра*, *балотувати*, *вибирати, голосувати, кумулятивне голосування*, послідовне голосування; в той час як вищевказана лексико-семантична група англійської мови налічує 38 лексичних одиниць: *Additional Member System, to adopt, to ballot, bill, campaign, caucus, conciliation*.

Лексико-семантична група «Лексеми, що належать до агітаційно-пропагандистської діяльності» в українській та англійській мовах становить приблизно однакову кількість лексичних одиниць. В українській мові дана лексико-семантична група представлена 25 найменуваннями, що позначають агітаційно-пропагандистську діяльність. Це переважно складені сполучення слів, що набувають у процесі функціонування характеру штампів, близьких до фразеологізмів: *агітація, піар, політичний прогноз, прокламація, пропаганда, стратегія і тактика у політиці.* Дана лексико-семантична група англійської мови налічує 28 лексичних одиниць, які відображають важливий процес здобуття політичної влади – агітаційну діяльність: to *agitate, agitation, to broadcast, brochure, manifest, PR, program, propaganda, to propagate.*

У межах мікрополя «Лексика на позначення політем виборчих кампаній» ми виділяємо лексико-семантичну групу «Назви об'єктів та суб'єктів виборчих кампаній». За чисельною кількістю лексичних одиниць у межах даної лексико-семантичної групи англійська мова знову перевищує українську і налічує 21 лексичну одиницю: *adherent, agitator, booster, electioneer, elective, electorate, inaugural, voter;*

в той час як українська мова – 18 найменувань: *виборець, виборча комісія, виконавець, електорат, кандидат, кворум, мажоритарна виборча система.*

Порівнявши співвідношення лексичних одиниць, що належать до мікрополя «Лексика на позначення політем виборчих кампаній», видно, що англійська мова налічує більшу кількість лексичного матеріалу. Це можна пояснити більшою лексичною базою англійської мови і може нівелюватися у нашому випадку співвідносними відсотками у досліджуваних мовах.

Жодна діяльність неможлива без участі людини. Винятком не стала і політична діяльність, де людина виступає об'єктом та суб'єктом даної сфери життя. Відповідно, у структурному складі лексико-семантичного поля «Політична діяльність» ми виділяємо мікрополя «Лексеми на позначення безпосередніх суб'єктів політики» та «Назви вторинних суб'єктів політики», які далі поділяються на відповідні лексико-семантичні групи. Так, лексико-семантична група «Лексика на позначення виконавчо-розпорядчих органів державного апарату» до свого складу включає найменування специфічних інститутів здійснення влади або впливу на неї для захисту інтересів соціальних груп. В українській мові ця група налічує 48 лексичних одиниць: *апарат державний, Верховна Рада України, державна адміністрація, Кабінет Міністрів, комітет, міністерство, округ, парламент, політичний апарат, Рада*, уряд; в той час як в англійській мові вона представлена 31 найменуванням інститутів здійснення влади: *administration, bureau, Cabinet Minister, capitol, department, government, ministry, parliament, Seat, Senate.*

Лексико-семантична група «Назви представників владних структур» складається із суто понятійних найменувань представників виконавчих (*віце-президент, правитель, президент, прем'єр-міністр, міністр, регент; bishop, chieftain, commander-in-chief, governor, king, lord, minister, monarch, The President*) та адміністративних (*аналітик, депутат, консультант, мер, парламентер, намісник, спікер, чиновник; constable, deputy, ditrectorate, directorship, earl, ombudsman, procurator, speaker etc*.) структур, а також конотованих найменувань, що виражають ціннісний аспект значення мовних виразів (*бос, бюрократ, олігарх, тиран, узурпатор, чиновник; administrator, autocrat, bureaucrat, burgomaster, dictator, eurocrat, tyrant*) і найменувань зі збірним значенням або семантикою сукупності (*бюрократія, верхівка держави, номенклатура; authority, directorate*).

За кількісним складом вищевказана лексико-семантична група англійської мови становить 68 лексичних одиниць, в той час як в українській мові вона налічує 51 позначення представників владних структур. Це можна пояснити тим, що англійська мова включає такі слова, які не мають українських відповідників, наприклад, *king, lord, earl, monarch*. Наявність таких семантичних лакун вказує на чіткі відмінності у політичному устрої Великобританії та України.

Мікрополе «Назви вторинних суб'єктів політики» представлене трьома лексико-семантичними групами, які дають конкретну характеристику суб'єктам політики за характером діяльності та за партійною приналежністю. Так, лексико-семантична група "Назви політичних організацій, об'єднань" в українській мові налічує 45 лексичних одиниць: альянс, блок, ієрархія, коаліція, крило, ліга, народний фронт, політична організація, партія, сила, угруповання, в той час як до складу даної лексико-семантичної групи англійської мови входить 59 понять: *agency, alignment, alliance, bloc, clan, coalition, committee, party, team*.

Лексико-семантична група «Назви суб'єктів політики за характером та способами діяльності» включає до свого складу 57 лексичних одиниць української

мови*: анархіст, екстреміст, інтервент, маніфестант, окупант, опонент*; та 79 позначень понять в англійській мові: *absolutionist, activist, aggressor, antagonist, conformist, dissident*.

Кількісний склад лексико-семантичної групи «Назви суб'єктів політики за партійною належністю або прихильністю до певної ідеології» в українській мові представлений 25 лексичними одиницями: ідеолог, народник, нові ліві, популяри, поступовець; поряд з цим вищевказана лексико-семантична група англійської мови нараховує 50 лексем: *anarchist, conservative, democrat, federalist, laborist.*

Таким чином, проаналізувавши структурно-семантичний склад лексико-семантичного поля «Політична діяльність», можна констатувати, що в англійській мові воно представлене більшою кількістю лексичних одиниць. Це пояснюється тим, що політична система Великобританії є стабільнішою у порівнянні з Україною, тому і лексичні одиниці мають більш стійкий характер. Крім цього, Великобританія має ширші економічні та політичні контакти з іншими країнами світу, ніж Україна, що пояснює наявність у лексичному складі її політичної системи більшої кількості запозичених лексичних одиниць.

Перспективами подальших досліджень є виокремлення інших лексико-семантичних полів у складі суспільно-політичної лексики української та англійської мов та проведення зіставного аналізу їх структурних та семантичних особливостей.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

1. **Ветров С. А.** Идеология и ее язык. Язык. Человек. Картина мира. Лингвоантропологические и философские очерки (на материале русского зыка). Омск: Омск. гос. ун-т, 2000. Ч. I. С. 196–201.
2. **Ли Йонг Хи.** Отражение общественно-политических изменений в лексике русского и корейского языков: автореф. дис. … канд. филол. наук. : 10.02.01. Москва, 2003. 18 с.
3. **Маник С. А.** Общественно-политическая лексика (оценочный аспект) в словарях различных типов: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. Иваново, 2001. 229 с.
4. **Новий тлумачний словник української мови**: в 3 т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. II вид. Київ: Аконіт, 2008. Т. 1. 2008. А-К. 926 с.
5. **Политологический словарь** / под ред. В. Ф. Халипова. – Москва: Высшая школа, 1995. 191 с.
6. **Советский энциклопедический словарь.** Москва: Советская энциклопедия, 1988. 1600 с.
7. **Холявко І. В.** Суспільно-політична лексика у пресі 90-х років XX ст. (семантико-функціональний аналіз): автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.01 Кіровоград, 2004. 20 с.
8. **OALD – Oxford advanced learner's dictionary.** Oxford: University press, 2008. 1780 p.

УДК 811.111′ 3
DOI 10.15421/381905

Л. Ф. Пономарева
Л. Ф. Пономарьова
L. F. Ponomarova

Днипровский национальный университет имени Олеся Гончара
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Oles' Honchar Dnipropetrovsk National University

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ПРИ ОБРАЗОВАНИИ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ И ОККАЗИОНАЛЬНЫХ СЛОВ

Возможность или невозможность образования потенциальных и окказиональных слов определяется как системными закономерностями соединения словообразовательных элементов, так и экстралингвистическими условиями. Рассмотрены вопросы мотивации и мотивированности при процессах словообразования, а также типы словообразовательных процессов при образовании девербативных имен существительных. Прослежено взаимодействие различных типов словообразовательных процессов при образовании потенциальных и окказиональных слов.

Ключевые слова: словообразование, потенциальные и окказиональные слова, мотивация, мотивированность, типы словообразовательных процессов, словообразовательные потенции глаголов.

До питання взаємодії різних типів словотворчих процесів при створенні потенційних і оказіональних слів.

Можливість або неможливість утворення потенційних і оказіональних слів визначаються як системними закономірностями сполучення словотворчих елементів, так і екстралінгвістичними умовами. Розглянуто питання мотивації та вмотивованості при процесах словотворення, а також типи словотворчих процесів при словотворенні девербативних іменників. Простежено взаємодію різних типів словотворчих процесів при створенні потенційних і оказіональних слів.

Ключові слова: словотворення, потенційні і оказіональні слова, мотивація, вмотивованість, типи словотворчих процесів, словотворчі потенції дієслів

Пономарева Л. Ф., 2019. On the problem of interaction of different types of word building processes in formation of potential and occasional words. The possibility or impossibility of their formation is determined both by systematic regularities of connection of word-building elements, and by extralinguistic conditions. The article deals with the problems of motivation and being motivated in world building processes, as well as with the types of word building processes in the formation of deverbative nouns. The interaction of various types of word formation processes in building potential and occasional words is explored.

Keywords: word formation, potential and occasional words, motivation, being motivated, types of word building processes, word formation potential of verbs

В сфере словообразования аспекты номинативной деятельности преломляются специфическим образом и включают в себя, кроме выбора в именуемом объекте признака, который относит его к классу объектов, и дифференцирующего

© Пономарева Л. Ф., 2019

признака, который отличает его от заданного класса объектов, формирование мотивирующего суждения об именуемом объекте, а также выбор языковых средств, зависящих не в последнюю очередь от цели мотивации.

Целью статьи является исследование взаимодействия различных типов словообразовательных процессов при образовании потенциальных и окказиональных девербативных существительных в современном немецком языке. Исходя из цели исследования, представляется необходимым решить следующие ***задачи***: 1) выявить преобладающий тип словообразовательных процессов при образовании потенциальных и окказиональных слов; 2) проследить формирование мотивирующего суждения об именуемом объекте и выбор языковых средств в зависимости от цели мотивации; 3) проследить взаимодействие различных типов словообразовательных процессов; 4) определить интра- и экстралингвистические тенденции при эксплицитной деривации потенциальных и окказиональных слов.

Подход к производному слову как к результату междусловных отношений, закрепленному в новой синтактико-морфологической форме, а не как механическому присоединению аффикса к какой-либо основе, со всей очевидностью предполагает определение понятий мотивированности и мотивации.

Процесс мотивации представляет собой сложное и многоаспектное явление, в результате которого вследствие взаимодействия экстра- и интралингвистических факторов возникает новая номинативная единица. Вопросы мотивации рассматривались в научных работах отечественных и зарубежных лингвистов (Блинова О. И., Горпинич В. О., Коновалова О. В., Коржова Л. Б., Кубрякова Е. С., Селиванова Е. А., Смирницкий А. И., Улуханов И. С., Шубин Э. П., Янценецкая М. Н., Brekle H. E., Fleischer W., Rohrer Ch., Schippan Th., Ulmann S. и др.). Однако в лингвистике до сих пор не существует единого подхода к типологии мотивации, что можно объяснить, в частности, разными принципами, положенными в основу предлагаемых типологий [16, с. 99]. Разграничение мотивации как процесса языковой фиксации признаков объекта в номинативном акте и мотивированности, как основного свойства смысловой структуры слова представляется правомерным, поскольку является отражением философских категорий причины и следствия в языке. В современной когнитивной ономасиологии типы мотивации определяются концептуальним местом мотиватора в ментально-психонетическом комплексе называемого объекта [10]. Из выделяемых обычно типов или разновидностей семантико-словообразовательной мотивации – фонетико-фонологической, семантической, морфолого-семантической [28, с. 81] и фигуративной мотивации [22, с. 43] – релевантным для словообразования является морфематический или морфолого-семантический типы мотивации [21, с. 13]. Морфологически мотивированными, помнению В. Фляйшера, являются те слова, значение которых складывается из значений двух или более составных частей [21, с. 13]. Однако следует отметить, что данное деление не раскрывает полностью как механизм отражения значений компонентов членимого слова как лексической единицы, так и механизм самого словообразовательного процесса. Правомерно понимание мотивированности производных слов как результата мотивации двумя признаками: признаком, выраженным производящим словом, и признаком, заключенным в семантике модели, по которой образуется данный дериват [5, с. 245; 11, 210; 26, с. 93].

Производное может быть мотивировано не только словом, но и суждением. В основе мотивации суждением и мотивации словом лежат разные типы словообразовательных процессов, отличающиеся как уровневой принадлежностью

источника деривации, так и способом перехода исходной единицы к результативной. Различны также принципы структурной организации словообразовательного процесса. Согласно терминологии Е. С. Кубряковой, типология словообразовательных процессов состоит из аналогического, корреляционного и дефиниционного типов. Зависимые от характера источника деривации, они представляют собой процессы, протекающие соответственно на лексической, морфологической и синтаксической основе [6, с. 25–29]. Аналогический и корреляционный типы ограничиваются относительно среды протекания, в основном, рамками предложения, содержащего коррелирующую пару. Исследование словообразовательных процессов на синтаксической основе предполагает выход за пределы одного предложения, то есть обращение к развернутому высказыванию, которое содержит суждение об именуемом объекте, или к тексту. Если первых два типа относятся к явлениям аналогии в словообразовании, то дефиниционный тип словообразовательных процессов является качественно и количественно иным типом связей слов. Таким образом, сведение словообразовательных отношений только к явлениям аналогии [15, с. 158; 19, с. 201–202] не может полностью раскрыть механизм словообразовательных процессов.

Определенный интерес представляет взаимодействие указанных типов в образовании новых слов, отражающих в известной степени закономерности сочетаемости словообразовательных морфем, обусловливаемые возможностями системы современного немецкого языка [27, с. 167]. Как известно, окказиональные образования занимают особое место при изучении словообразовательных процессов, поскольку они манифестируют их нагляднее всего, отражая потенциальные возможности системы. Потенциальные слова, определяемые как факты, существующие в потенции на системном уровне и нереализованные в речи, могут стать фактами речи в результате индивидуальной творческой деятельности. Отсутствие тех или иных слов в лексиконе нельзя рассматривать как следствие семантических или других видов ограничений, если они существуют в потенции языка [9, с. 127–133]. Они могут появляться или даже существовать в определенный период его развития.

Так, несмотря на наличие словообразовательного ряда *Esser, Trinker, Schreier, Flieger* и даже *Geher* и *Schenker*, в современном немецком языке не функционируют производные *Flieher, Steher, Sitzer*, которые зафиксированы в средне-верхненемецкий период [23, с. 67], что можно объяснить, в частности, как результат действия нормы. С одной стороны, норма регулирует границы реализации словообразовательных возможностей, с другой – она служит барьером для созданных в речи слов, препятствуя им достичь уровня нормы.

Слова, продуцируемые на речевом уровне, не отличаются единообразием, что находит выражение в целом ряде терминов. Это естественно, поскольку различия в терминологии можно объяснить не только расхождениями во взглядах авторов, но и онтологией данного языкового явления. В то время как термин «индивидуальные неологизмы» подчеркивает индивидуальность, неповторимость, творимость каждого слова, термин «авторский неологизм» указывают на возможность идентификации автора новообразований или отражает недолговечность, ситуативность, единичность новых слов.

Другими названиями новообразований являются «потенциальные слова» и «окказиональные слова», употребляемые как в виде оппозиции [1, с. 238 8, с. 201; 27, с. 167], так и обособленно, например, «окказиональные слова [7; 24,

с. 156], «потенциальные слова» [10, с. 17–18]. Правомерной является точка зрения, согласно которой наиболее общим, родовым названием для «новых» слов по отношению к единицам лексикона, то есть для слов, «продуцируемых» в речи, а не воспроизводимых в ней, служит термин «речевое слово» [8, с. 202]. Слова «потенциальные» и «окказиональные», употребляемые как оппозиция, входят составными частями в разряд «речевых слов. Они представляют собой «два полюса словообразования: первые являются реализацией законов словообразования, вторые – нарушением этих законов» [1, с. 238]. Такое толкование речевых слов, очевидно, наиболее соответствует и фактам языка, и фактам речи, поскольку расширенное понимание «потенциальных слов» включает уже не только потенциальные возможности системы, но и их реализацию в речи.

Существенными свойствами речевых слов: как потенциальных, так и окказиональных, являются их противопоставленность узуальным словам, закрепленным языковой традицией, творимость в каждом отдельном случае, связь с конкретной ситуацией речевого общения [1, с. 217–240; 7, с. 63; 24, с. 136; 25, с. 103].

Поскольку процесс «словотворческой импровизации «по готовым устоявшимся образцам» [7, с. 65] можно наблюдать прежде всего в произведениях художественной литературы, возникает вопрос об особой стилистической маркированности авторских новообразований. Следует согласиться с мнением, что не всем таким новообразованиям присуща стилистическая отмеченность, многие из них не отличаются от слов постоянного словарного состава, «стилистически однородны» с ними [8, с. 201].

Каждый носитель языка «по мере расширения круга своих понятий многие слова образует сам в случае надобности по существующим в языке живым схемам» [18, с. 76–77]. Таким образом, «определенная словообразовательная модель может использоваться автоматически, по ассоциации с многочисленными словами, даже на основе принципа рифмовки, созвучия», однако при желании или по мере надобности можно объяснить, чем вызвано появление данного нового производного слова. Нижеследующий отрывок текста позволяет проследить процесс создания нового слова, включающего выбор признака референта, положенного в основу названия, и объяснение выбора наименования самим говорящим. Рассуждая о том, кем может в будущем стать мальчик, главный герой книги вспоминает массу профессий, названия которых образованы по продуктивным словообразовательным моделям современного немецкого языка, избранным признаком которых, соответственно, являются названия лиц по производимому действию, например: *Kranführer, Bonbonierer, Buddler.*

Эта мысль подтверждается следующим высказыванием: *“Auch es gibt einen anderen Beruf auf dem Lande und man nennt ihn Buddler. Der Bruder vom langen Schücht, welcher schon studiert, sagte, das heißt nicht Buddler, sondern Baddler. Diese gibt es in England und in Amerika. Die Baddler müssen bei feinen Leuten immer Tee und Salz oder Kerzenständer auf den Tisch stellen. Das ist ab nicht wahr. Denn Buddler kommt von Kartoffelbuddeln und ist ein schwerer Beruf. Die Schüler müssen in jedem Jahr immer wieder üben, bis sie entweder ein Buddler werden oder ein Kombineführer“* (1. Ottokar, S. 82 – 83).

С одной стороны, здесь имеет место аналогический процесс словообразования, копирование известной словообразовательной модели. У мотивирующих производных заимствуется не их лексическое значение, а значение словообразовательной модели в целом [6, с. 28], которое переносится на квазианглийское

Baddler, к тому же рифмующееся с *Buddler*. С другой стороны, в деривате ***Buddler*** повторяется модель отношений между глаголом и производным от него производителем действия – типичный случай словообразовательных отношений, в основе которых лежит процесс, напоминающий то, что «в морфологии называется парадигматическим выравниванием форм», то есть корреляционный тип словообразовательных процессов [6, с. 29]. Поскольку есть пары «учить-учитель», «водить-водитель», то с легкостью могут быть образованы и другие производные слова, повторяющие указанный тип отношений, если происходит соединение смыслов: значения словообразовательной модели и признака референта. Например: "*Die Peitscher stehen, die mit Peitschen* ***peitschen***" (2. Mann, S. 126). "*Einer von beiden – er und sein Direktor – vermisste irgendwann die Frauen, ging auf die Suche ... Dann also erhielt der beunruhigte Sucher unsere Benachrichtigung*" (3. Traum, S. 201). В отличие от узуального ***Sucher*** – старатель, значение потенциального производного полностью выводимо из составляющих его частей, в то время как узуальное слово обладает фразеологичностью.

Аналогический и корреляционный типы словообразовательных процессов лежат в основе образования потенциальных производных и по другим продуктивным моделям.

Как известно, новое производное слово является сочетанием смыслов. Если составляющие его демонстрируют привычный ход действий: референт – возможный признак референта, словообразовательная модель – мотивирующее слово, то наличие мотивирующего слова может быть избыточным, так как коммуникативное развертывание текста, знание говорящим словообразовательных моделей, признаков, которыми может обладать референт, правил заполнения моделей, то есть языковая компетенция говорящего, представляют собой достаточное условие для образования в речи нового слова по корреляционному типу. Мотивирующее слово может имплицитно присутствовать в конкретном высказывании, например, *"Nun kann man leider das Deutsche Reich mit ein Bisschen eben Putscherei nicht umstülpen*" (4. Jung, S. 75). Образование производного *Putscherei* не связано с наличием в тексте или в непосредственном окружении потенциального слова мотивирующего глагола. Однако появлению производного ***Putscherei*** предшествует описание событий в Германии, связанных с капповским путчем.

Потенциальные слова могут быть образованы и в результате дефиниционного типа словообразовательных отношений. Приведем следующий пример: "*Das ist er", sagte Wolf... .* "*Wer ist das", fragte von Studmann... .* "*Der* ***Spanner****", sagte Wolf,* "*was ist ein* ***Spanner****, Pagel?" fragte von Studmann sanft.* "*Ein* ***Spanner*** *ist jemand", erklärte Pagel bereitswillig,* "*der* ***spannt****, ob die Schupo kommt und ob überhaupt die Luft rein ist. Und der die Tür schnell abschloß, das war der* ***Schlepper****, der* ***schleppt*** *die Gaste rauf*" (5. Wolf, S. 399–340). Производное *Spanner*, образованное от глагола ***spannen*** – прислушиваться, подстерегать кого-либо, обозначает не того, кто подстерегает кого-то, а лицо, которое следит за тем, не появится ли полиция, чтобы не быть застигнутым врасплох. Производное ***Schlepper***, в свою очередь, обозначает не просто того, кто что-то или кого-то тащит, а лицо, которое проводит гостей наверх в ночной клуб. В **данном** случае производные, образованные по дефиниционному типу, «кумулируют не только значение непосредственно мотивирующих слов, но и их окружение [6, с. 38].

Появление производных в результате дефиниционного типа возможно и при отсутствии мотивирующего слова. Например, "Sehen Sie hier, wo der

Serpentinenweg zum Rammeisberg eingezeischnet ist, haben wir eine ganz hübsche Steigerei vor uns" (6. Juliane, S. 8). Очевидно, что длительный путь по дороге, идущей серпантином в горах, нелегкое, утомительное дело, один из признаков импликационала, ставший коммуникативно релевантным, переходит в структуру интенсионала и актуализируется в производном слове. В данном примере это семы: *длительный, трудный*.

Таким образом, в основе образования потенциальных и окказиональных девербативов лежат аналогический, корреляционный и дефиниционный типы словообразовательных процессов. Наблюдается тесное переплетение данных типов вследствие размытости границ между ними. Преобладающим типом является дефиниционный. Образование потенциальных производных по корреляционному и дефиниционному типам возможно и при отсутствии в непосредственном окружении мотивирующего слова, что демонстрируют глубинные возможности системы языка.

Библиографические ссылки

1. **Земская Е. А.** Современный русский язык. Словообразование. Москва: Просвещение, 1973. С. 217–240.
2. **Земская Е. А.** Виды семантических отношений словообразовательной мотивации. *Wiener Slawischer Almanach*.Wien,1984. Band 13. S. 3–23.
3. **Земская Е. А, Ермакова О. П.** К уточнению отношений словообразовательной производности. *Russian Linguistics*. Kluwer Academic Publishers 1991. Вып. 15. С. 105–116.
4. **Земская Е. А.** Словообразование как деятельность. Москва: Наука, 1992. 221 с.
5. **Кубрякова Е. С.** Теория номинации и словообразование. Языковая номинация. Виды наименований. Гл. 4. Москва, 1977. С. 222–303.
6. **Кубрякова Н. С.** Типы языковых значений. Семантика производного слова: монография. Изд. 3-е. Москва: Изд-во ЛИБРОКОМ, 2009. 198 с.
7. **Лыков А. Г.** Окказионализм и языковая норма. Грамматика и норма. Москва, 1977. С. 62–83.
8. **Павлов В. М.** Понятие лекесемы и проблема отношений синтаксиса и словообразования. Ленинград: Наука, 1985. С. 156.
9. **Пономарева Л. Ф.** Семантические ограничения в образовании девербативных производных со значеним субъекта действия. Вісник ДНУ. Серія Мовознавство. Т. 22. № 11. 2014. С. 127–133.
10. **Селиванова Е. А.** Когнитивная ономасиология: монографія. Киев: Фитосоциоцентр, 2000. 248 с.
11. **Смирницкий А. И.** Лексикология английского язика. Москва: Наука, 1956. 254 с.
12. **Степанова М. Д.** Словообразование современного немецкого язика. Москва: КомКнига, 2007. 378 с.
13. **Торопцев И. С.** Язык и речь Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1985. 198 с.
14. **Улуханов И. С.** О степенях словообразовательной мотивированности слов. Вопросы языкознания. 1992. № 5. С. 74–89.
15. **Ханпира Эр.** Об окказиональном слове и окказиональном словообразовании. Развитие современного русского языка. Москва, 1966. С. 153–166.
16. **Швець Н. В.** Принципи і критерії розмежування типів мотивації у сучасній лінгвістиці. Філологичні науки. Кн. 3. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. 2013. С. 99–102.
17. **Щерба Л. В.** Восточно-лужицкое наречие. Петербург: Типография А .Э. Коллинс. 1915. Т. I. XXI. 148 с.
18. **Янценецкая М. Н.** Семантические вопросы теории словообразования. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1979. С. 201– 202.
19. **Brekle H. E.** Reflections on the conditions for coining, use and understanding of nominal compounds. Proceedings of the 12-th International Congress of Linguists. Vienna: Innsbruck, 1978. P. 68–77.
20. **Fleischer W.** Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: VEB Bibliografisches Institut. 363 S.
21. **Fleischer W.**, Barz I. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. De Gruyter, 2012. S. 42–50.

22. **Henzen W.** Deutsche Wortbildung. Tübingen: Niemeyer, 1965. 314 S.
23. **Kastowsky D.** Wortbildung und Semantik. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. 344 S.
24. **Motsch W.** Überlegungen zu den Grundlagen der Erweiterung des Lexicons. Studia grammatika XXII. Untersuchungen zur Semantik / Hrsg. von R. Ruzička und W. Motsch. Berlin, 1983. S. 101–121.
25. **Stepanowa M. D.**, Cernyschewa I. I. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Moskva: Hochschule, 1975. C. 93.
26. **Stepanowa M. D., Fleischer W.** Grundzüge der deutschen Gegenwarts-Sprache. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1985. 236 S.
27. **Ulmann S.** An Introduction to Science of Meaning. Oxford: Blackwell, 1979. 278 P.

Источники фактического материала

1. **Ottokar**: Domma O. Der brave Schüler Ottokar. Berlin: Eulenspiegelverlag, 1968. 137 S.
2. **Traum:** Aderhold E. Traumtänze. Rudolfstadt: Greifenverlag, 1979. 280 S.
3. **Mann:** Becher J.R. Der Mann; der schwieg. Für Frieden und Demokratie. Moskau: Verlag für fremdsprachige Literatur, 1953. S. 125–127.
4. **Jung:** Seghers A. Die Toten bleiben jung. Berlin – Weimer: Aufbau Verlag. 1991. 595 S.
5. **Wolf:** Fallada H. Wolf unter Wölfen. Erster Teil. Berlin – Weimer: Aufbau Verlag, 1991. 519 S.
6. **Juliane:** Linder-Welk A. Juliane Wied. Berlin: Nation, 1964. 652 S.

УДК 811.111' 42
DOI 10.15421/381906

V. V. Haenko
В. В. Хаєнко
В. В. Хаенко

Dnepr Higher Professional College of Building
Дніпровське вище професійне училище будівництва
Днепровское высшее профессиональное училище строительства

PRAGMATIC ESSENCE OF LINGUISTIC MODALITY IN MEDIA DISCOURSE
ПРАГМАТИЧНА СУТЬ ЛІНГВІСТИЧНОЇ МОДАЛЬНОСТІ В МЕДІА-ДИСКУРСІ
ПРАГМАТИЧЕСКАЯ СУТЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ МОДАЛЬНОСТИ В МЕДИА-ДИСКУРСЕ

The article deals with the problem of correlation between target socio groups in media discourse. It investigates the role modality plays as pragmatic-functional aspect of discourse analysis and studies modality as means of expressing evaluative meaning. The functional aspect of this view reflects the broad objectives of functional linguistics: i.e. relating linguistic structures to social structures. The pragmatic aspect reflects an emphasis that the reader is dependent on a corresponding view of the relationship between the reader, the writer and the text. The studies of modern linguists are broadly concerned with the analysis of ideology in discourse. The article observes the effects language can have on people, whether through journalistic writing, advertising literature, politics, science. The study became an attempt to investigate how and which aspects of language play more significant roles in ideology manipulating hearers / readers. It was seen that modality has not only received little consideration at the practical level, but that it had also been handled through the process of modal categorization; i.e. at the theoretical descriptive level. The theoretical aspect of the article is based on the belief that the speech is aimed at attaining certain goals or targets. The article deals with a problem of correlation and interaction between writer and reader, speaker and hearer, text producers and social actors in the process of interpretation. The article investigates the ways the problem can be settled in view of modality as a parameter of discourse analysis to define goals for the target groups outlined above. The study in the article refers to Halliday's overarching functions: ideational, interpersonal and textual. The article concludes that the realiser of the interpersonal function of language, modality may be used as a linguistic tool to direct and control the behavior of the people.

Keywords: media discourse, modality, pragmatic meaning, evaluative language, discourse analysis.

Розглянуто проблему співвідношення між цільовими соціальними групами в медіа-дискурсі. Досліджувано роль, яку модальність відіграє у прагматично-функціональному аспекті дискурс-аналізу. Вивчено модальність як засіб вираження оцінного значення. Функціональний аспект з цієї точки зору відображає широкі цілі функціональної лінгвістики: зв'язок мовних структур із соціоструктурами. Прагматичний аспект акцентує увагу на тому, що читач залежить від відповідного виду стосунків між читачем, автором і текстом. Сучасних лінгвісти широко зацікавлені в аналізі ідеології в дискурсі. Досліджено вплив мови на людей як через журналістську

© Haenko V. V., 2019

літературу, так і літературу, політику, науку. Дослідження стало спробою з'ясувати, як і які аспекти мови відіграють більшу роль у ідеології, що маніпулює слухачами/читачами. Було виявлено, що модальність не тільки привертає недостатньо уваги на практичному рівні, але і те, що це явище було розглянуто у процесі класифікації модальності, тобто на теоретичному рівні. Теоретичний аспект статті засновано на переконанні, що мова спрямована на досягнення певних цілей або завдань. Розглянуто проблему співвідношення та інтеракції між автором і читачем; тим, хто говорить, і тим, хто слухає; виробниками тексту та соціальними суб'єктами у процесі інтерпретації. Досліджено шляхи вирішення проблеми з урахуванням модальності як параметра аналізу дискурсу для визначення цілей для відповідних цільових груп. Дослідження у статті належить до основних функцій підходу М.А.К. Галлідея: ірраціональний, міжособистісний та текстовий. Було виявлено, що реалізована міжособистісна функція може бути використана як лінгвістичний інструмент для управління та контролю поведінки людей.

Ключові слова: медіа-дискурс, модальність, прагматичне значення, оцінна мова, дискурс-аналіз.

Рассмотрена проблема соотношения между целевыми социальными группами в медиа-дискурсе. Исследована роль, которую модальность играет в прагматически-функциональном аспекте дискурс-анализа. Изучена модальность как способ выражения оценочного значения. Функциональный аспект с этой точки зрения отражает широкие цели функциональной лингвистики: связь языковых структур с социоструктурами. Прагматический аспект акцентирует внимание на том, что читатель зависит от соответствующего вида отношений между читателем, автором и текстом. Современные лингвисты широко заинтересованы в анализе идеологии в дискурсе. Исследовано влияние языка на людей как через журналистскую литературу, так и литературу, политику, науку. Исследование стало попыткой выяснить, как и какие аспекты языка играют большую роль в идеологии, которая манипулирует слушателями / читателями. Было выявлено, что модальность не только привлекает недостаточно внимания на практическом уровне, но и то, что это явление было рассмотрено в процессе классификации модальности, то есть на теоретическом уровне. Теоретический аспект статьи основан на убеждении, что язык направлен на достижение конкретных целей и задач. Рассмотрена проблема соотношения и интеракции межлу автором и читателем; говорящим и слушателем; производителями текста и социальними субъектами в процессе интерпретации. Исследованы способы решения проблемы с учетом модальности как параметра анализа дискурса для определения целей для соответствующих целевых групп. Исследование в статье относится к основным функциям подхода М. А. К. Холлидея: иррациональный, межличностный и текстовый. Было выявлено, что реализованная межличностная функция может быть использована как лингвистический инструмент для управления и контроля поведения людей.

Ключевые слова: медиа-дискурс, модальность, прагматическое значение, оценочный язык, дискурс-анализ.

Discourse is functional and pragmatic. The studies of modern linguists are broadly concerned with the analysis of ideology in discourse. D. Badran investigated the role modality plays in reflecting underlying ideologies as well as ideological inconsistencies in practical analysis of discourse. It was seen that modality has not only received little consideration at the practical level, but that it had also been handled rather unsatisfactorily through the process of modal categorization; i.e. at the theoretical descriptive level [1, p. 1]. A. Bonyadi investigated that modality indicates a speaker's or writer's special way of conceptualizing a world view or ideology [2, p. 3]. V.Hacquard proposes that, usually, only modals relative to speech and attitude events can combine with an

epistemic modal base because only those events have associated "propositional content (i.e., the propositions that make up attitude, such as set of beliefs), which provides an information state required" by an epistemic modal base [3, 35]. V. Koller [5] studied modality as parameter of analysis of likelihood and desirability helps text producers communicate their beliefs about a group of social actors and define goals for them. As goals are motivated by values – social actors striving to attain what they believe good and / or important and hence desirable, the analysis of modality is implicitly linked to the norms and values ascertained by analyzing evaluation [5, p. 19–25]. Thus, there is a problem of correlation and interaction between writer and reader, speaker and hearer, text producers and social actors in the process of interpretation. The problem can be settled in view of modality as a parameter of discourse analysis to define goals for the target groups outlined above.

The objective of our investigation is to study pragmatic essence of modality in media discourse that is connected with the event; analyse a pragmatic-functional account of modality on the micro-level of the text and macro-level of social context. The material of the investigation is news reports and editorials of British and American mass media (BBC, CNN, The Guardian etc.).

As the basis of the research into pragmatical meaning of the political media discourse is taken the theory of O. G. Pocheptsov [8, p. 3]. His theory is based on the belief that every action is linked to some purpose and vice versa, and the speech is not an exeption, as certain motives are the foundation of it, and it is aimed at attaining certain goals or targets. All this starts with the act of communication which implies the existence of two sides – addresses, and the addresse. In our case we mean a politician and the public. But a part of it is the act of illocution, in our case we can refer to it as the act of proof, that is followed by the act of perlocution. The act of perlocution is intended to reach a certain impact on the target group, so we can refer to it as the instance of convincing. Badran D. [1] investigated discourse from a pragmatic perspective and reached the conclusion that "discourse" is affected by personal as well as cultural, religious, political, gender-related, etc. modalities [1, p. 39]. The term modality has been originally understood as the truth, value of the proposition by logicians. In linguistics, modalities are considered as the structures that in one way or another evaluate the state of affair. Thus as the realiser of the interpersonal function of language, modality may be used as a linguistic tool to direct and control the behavior of the people [2, p. 2]. E. R. Palmer pointed out that modality can be classified into two groups: propositional modality and event modality [6, p. 8–10]. V. Hacquard [3, p. 2] defined that modality is a category of meaning used to talk about possibilities and necessities, essentially, states of affairs beyond the actual. All of these hypothetical states of affaits may never come to be, yet we are able to talk about them, by using modal words. Halliday [4] tackles the notion of modality in the view of pragmatic-functional account. He describes modality as representing those choices in language which lie between the two polarities ("yes" and "no"), thus covering all intermediate as well as the "various kinds of interminacy" that fall in between these two extreme, categorical choices [4, p. 85–86]. Halliday points out the three variables which modality is subject to. The first is the already mentioned distinction between the two different types: modalization and modulation. The second is what Halliday refers to as the different orientations in modality. These are four which could be either subjective-explicit (I think Mary knows) or subjective-implicit (Mary'll know) on the one hand or they could be objective-explicit (it's likely that Mary knows) or objective-implicit (Mary probably knows) on the other. And finally the third variable

is want Halliday refers to as the different values attributed to modal forms and these can be low, median or high [p. 335–337]. These correspond to low, median, and high values. D. Badran investigated that the essence of Halliday's pragmatic functional accout and its usefulness lies in its setting of the theoretical base from which any practically useful account of modality can depart [1, 132–135].

According to the above mentioned theoretical base modality in the selected editorials and news reports of Btitish and American mass media can be devided into two areas of meaning: propositions and proposals (Table 1).

Table 1. Areas of meaning in media discourse

%	Propositions	Proposals
	77 %	23 %

Selected texts were analysed in view of four orientations in modality: subjective-explicit, subjective-implicit, objective-explicit, objective-implicit (Table 2).

Table 2. Orientations in modality in media discourse

%	Subjective-explicit	Subjective-implicit	Objective-explicit	Objective-implicit
	11 %	30 %	13 %	46 %

According to above mentioned results of calculations modality in media discourse was expressed through using dominant implicit orientations in modality (subjective-implicit – 30 %, objective-implicit – 46 %).

Modality in selected texts of media discourse was studied in view of different values attributed to modal forms (Table 3).

Table 3. Modality through values in media discourse

Values	Propositions	Proposals
Low	67 %	33 %
Median	83 %	17 %
High	42 %	58 %

As Table 3 suggests propositions (modalization) in the selected editorials and news reports were expressed through dominant median values (83 %) that means probability (prediction); proposals (modulation) were expressed through dominant high values (58 %) that means necessity (determination). Besides, it can be noticed that percentage of low values in propositions is rather high (67 %) and it means possibility. Percentage of median values in proposals is rather low and it means desirability. Thus, the ways of modality expression through values in proposals mean the intention of the speaker / writer. Modality expressed through high values in proposals (necessity) provides an information state required for certain result and corresponds the pragmatic function in media discourse.

For instance:

1. **There were even suggestions** that the **thorny** issue of debt relief was up for discussion, even if reaching an agreement **would seem** rather **unlikely**. (The Guardian, July 11, 2015) [9].

Modality in the sentence 1 is expressed through modal auxiliaries of probability meaning **would seem**; generic phrase **There were even suggestions** and modal word **unlikely**. Expressiveness of the sentence is realized through evaluative word **thorny**. Thus, it can be defined as of median value and classified as a proposition.

2. **Highlighing that angst**, New Democracy's parliamentary spokesman, Kyriakos Mitsotakis, said this morning it was now **urgent** that political leaders coalesce immediately. "The president of the republic (POR) **must** assemble the council of political leaders now", he tweeted. "And **don't tell me that** he doesn't have official authority. He has a moral **obligation**". (The Guardian, July 8, 2015) [9].

Modality in the text 2 is expressed through modal verb of necessity meaning **must** and imperative mood **don't tell me that** … . Expressiveness is realized through evaluative word combination **Highlighting that angst**, evaluative word **urgent** and word of modal meaning **obligation**. Thus, it can be defined as of high value and classified as a proposal.

The conclusion reached is that above mentioned results of analysis (Tables 1–3). represent the choices in language which lie between two polarities "yes" / "no" on the micro-level of the text and reflects the influence on macro-level of social context (for example, Greek crisis referendum 2015 ("yes" – 39 %, "no" – 61 %)). The goal of the selected texts of the media discourse was agreement and it was reached as Greek banks were set to reopen after a three-week closure. So, the media discourse is pragmatical, evaluation was expressed through dominant implicit orientations in modality. Thus, the pragmatic aspect reflects an emphasis on the point of "grammar of values", as it is necessary to investigate grammatical means of evaluative meanings [7, p. 17–18].

Modality is an important aspect of categorizing evaluative language, as evaluation can be cross-classified into positive and negative, implicit and explicit evaluation and includes a pragmatic-functional account. That's why the further analysis of modality in media discourse is necessary and adequate in critically analyzing the ideologies present in political texts.

References

1. **Badran D.** Ideology through modality in discourse analysis. Thesis for the degree of Doctor of Philosophy. The University of Nottingham, 2002. 334 p. URL: http://eprints.nottingham.ac.uk/12216/1/275961. pdf.
2. **Bonyadi A.** Linguistic manifestations of modality in newspaper editorials. Macrothink Institute. Vol. 3. № 1: E 30. 2011. P. 1–13. URL: http://www.macrothink.org/journal/index.Php/ijl/article…
3. **Hacquard V.** Modality. University of Maryland. 2009. 56 p. URL: http://ling,umd.edu/~ hacquard/papers/Ho 5_Modality…
4. **Halliday M. A. K.** An introduction to functional Grammar. London: Edward Arnold, 1985.
5. **Koller V.** How to analyse collective identity in discourse-textual and contextual parameters. Critical approaches to discourse analysis across disciplines**.** Vol. 5 (2): 19–38. Copyright 2012. p. 19–38. URL: http://www.lancaster.ac.uk/fass/…/Volume-5_Koller.pdf.
6. **Palmer F. R.** Mood and Modality. Beijing: World Book Publishing Company, 2007.
7. **Космеда Т. А., Халіман О. В.** «Граматика оцінки» як актуальна проблема сучасного мовознавства. Лінгвістичні студії: зб. наук. пр. 2011. Вип. 22. С. 17– 23.
8. **Почепцов О. Г.** Основы прагматического описания предложения. Киев.: Вища школа, 1986. 115 с.
9. **The Guardian** URL: https:/ www. theguardian.com

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ПИТАННЯ МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ

УДК 378.016:811.111'243
DOI 10.15421/381907

А. Г. Білова
А. Г. Белова
A. G. Bilova

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Днипровский национальный университет имени Олеся Гончара
Oles Honchar Dnipro National University

РОЛЬОВА ГРА ЯК ЧАСТИНА КОМУНІКАТИВНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ
РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ЧАСТЬ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕТОДОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
ROLE- PLAY AS PART OF COMMUNICATIVE APPROACH IN EFL TEACHING

Розглянуто один з інноваційних, альтернативних методів викладання англійської мови як іноземної, а також навчання усному мовленню за допомогою використання рольової гри. Зроблено акцент на зв'язку рольової гри з комунікативним підходом у навчанні іноземної мови. Підкреслено, що рольова гра є ефективним засобом мотивації студентів, а також підвищує самооцінку, спонтанність, викликає здатність до емпатії і знижує чутливість до невдачі. Все це полегшує спілкування і забезпечує відповідний психолінгвістичний клімат для вивчення мови. Висловлено думку, що рольова гра є джерелом нових ідей і урізноманітнює навчання. Розглянуто рольову гру як один з видів драматичної діяльності. Описано досвід роботи із сюжетною драматизацією на заняттях з домашнього читання. Виокремлено коло проблем, пов'язаних з постановкою п'єси. Зроблено висновок, що використання рольової гри – це ефективний засіб навчання сучасної іноземної мови, що уможливлює використання її в дії, яка відсутня у традиційному мовному класі.

Ключові слова: драма, комунікативний підхід, рольова гра, сюжетна драматизація, пародія, п'єса.

Рассмотрен один из инновационных, альтернативных методов обучения английскому языку как иностранному, а текже обучение устной речи при помощи использования ролевой игры. Сделан акцент на связи ролевой игры с коммуникативным подходом в обучении иностранному языку. Подчеркнуто, что ролевая игра является эффективным средством мотивации студентов, а также – повышает самооценку, спонтанность, вызывает способность к эмпатии и снижает чувствительность к неудаче. Все это облегчает общение и обеспечивает соответствующий психолингвистический климат для изучения языка. Высказано мнение, что ролевая игра является источником новых идей и привносит разнообразие в обучение. Рассмотрена ролевая игра как один из видов драматической деятельности. Описан опыт работы с сюжет-

© Білова А. Г., 2019

ной драматизацией на занятиях по домашнему чтению. Обозначен круг проблем, связанных с постановкой пьесы в группе студентов. Сделан вывод, что использование ролевой игры – это эффективное средство обучения современному иностранному языку, создающее возможность использовать язык в действии, которая отсутствует в традиционном языковом классе.

Ключевые слова: драма, коммуникативный подход, ролевая игра, сюжетная драматизация, пародия, пьеса.

The article is devoted to one of the innovative, alternative methods in EFL teaching. Teaching oral speech with the help of role-play has been examined. The author puts particular emphasis on the close connection of role-play with communicative approach in EFL teaching. It has been stressed that role-play heightens self-esteem, motivation, spontaneity, increases capacity for empathy, and lowers sensitivity to rejection. All these facilitate communication and provide an appropriate psycholinguistic climate for language learning. The author considers that role-play is a source of fresh ideas and relieves the monotony of education. Role-play is considered to be one of the types of drama activity. The experience of role-play putting into practice in home-reading classes has been described. The author comes to the conclusion that the use of role-play as drama activity in Teaching English as a Foreign Language can be used as an innovative technique in language teaching. Using drama to teach English results in real communication involving ideas, emotions, feelings and adaptability; in other words an opportunity to use language in operation which is absent in conventional language class.

Keywords: drama, communicative approach, role-play, story dramatization, parody, play.

В останні роки все більше уваги приділяється викладанню англійської мови як іноземної, заснованому на «комунікативному підході». Студент тепер розглядається як активний учасник процесу вивчення мови в аудиторії. Передбачається, що вчителі, які є прихильниками комунікативного підходу, пропонують такі види діяльності, які сприяють самонавчанню, груповій взаємодії в автентичних ситуаціях і взаємному навчанню, заснованому на співпраці студентів. Це досить складне завдання.

Мета цієї статті – пов'язати драму з комунікативним підходом у викладанні англійської мови як іноземної, а також обговорити, як рольова гра, будучи одним із видів драматичної діяльності, може використовуватися в мовному класі.

Комунікативний метод передбачає використання таких видів діяльності, як рольові ігри, вправи, практики і проекти мовою, яка вивчається. Вправи мають різноманітний характер: наприклад, від множинного вибору до заповнення прогалин. Мовні вправи не обмежуються говорінням і можуть включати в себе також прослуховування, читання, письмо або інтеграцію двох або більше навичок. Комунікативна діяльність має такі характерні особливості: по-перше, вони цілеспрямовані. Вони виходять за межі суворо визначених структур. По-друге, вони інтерактивні. Вони націлені на взаємодію з іншими людьми і часто пов'язані з певною формою обговорення. По-третє, використовуються автентичні матеріали. Ситуації, в яких учні повинні використовувати мову, мають бути максимально реалістичними. Мовні моделі, які вводяться, повинні бути справжніми.

Сьюзан Холден [2] визначає драму як будь-яку діяльність, яка вимагає від учасника уявити себе в певній ситуаці; або зобразити іншу людину в подібній ситуації. Це дає можливість самовираження через словесні фрази і жести, використовуючи свою уяву і пам'ять. У цій статті драма належить, скоріше, до неформальної драми (творчої драматургії), оскільки вона використовується у класі, а не

на сцені. Учасники драматичної діяльності таким чином вчаться, вони не є акторами. Використання драматичної гри на занятті уможливлює надання педагогами студентам будь-якого віку приємного досвіду навчання, завдяки якому вони не тільки здобувають знання, а й розвивають багато життєвих навичок:

- Наприклад, драматична п'єса дає можливість відточувати навички співпраці, вчитися справлятися з неминучими відмінностями в думках і стилях роботи (не кажучи вже про емоційні особливості кожної людини), що має першорядне значення, якщо проект повинен бути успішним.
- Як драматург або оповідач, студент синтезує ідеї, факти, відносини. Драма потребує організованого мислення і планування. Студенти відточують свою здатність візуалізувати події, персонажі і декорації. Все це вимагає творчого мислення та вирішення проблем.
- Навіть коли ніхто не призначений бути режисером п'єси, неминуче знайдеться хтось, хто завдяки своїм якостям стає лідером. У цієї людини часто є певні ідеї про те, як повинно бути виконане завдання, і він продукує свою інтерпретацію на презентацію. Це вміння обов'язково повинно заохочуватися, але іноді необхідно офіційно призначити студента на цю роль, якщо він недостатньо сміливий, щоб висловитися і скористатися можливістю для керівництва. У цій ролі на перший план виходять навички інтерпретації, прийняття рішень і комунікації.
- Проектування на себе ситуації іншої людини допомагає розвивати емпатію. Втілення різних життєвих ситуацій за допомогою акторської гри може привести до розуміння того, що є інша точка зору, яка теж має право на існування.
- Для багатьох із нас навчитися успішно виступати перед аудиторією – це випробування! Почавши з неформальної драматичної гри у класі, можна полегшити студентам входження в роль. У міру того, як учні звикають до виступу, їх можна заохочувати до запам'ятовування сценарію або вираження цілої низки емоцій за допомогою голосу, міміки і мови тіла і навіть до створення своїх власних персонажів.
- Чи буде це крихітна п'єса у класі або великий поетапний мюзикл, завжди є предмети, які потрібно зробити або знайти для реквізиту, костюмів або декорацій. Студенти, що працюють над підготовкою цих предметів, не тільки розвивають свою творчість, але також вчаться брати відповідальність перед групою. Один із кращих уроків, який засвоюється завдяки драмі, – це усвідомлення того, що до успіху можна прийти тільки разом. Ті, хто відповідає за підготовку, не менш важливі, ніж актори. Сьюзан Стерн [6], яка досліджувала драму з психолінгвістичної точки зору, підсумувала цінність драми у вивченні іноземної мови. Вона заявила, що драма підвищує самооцінку, мотивацію, спонтанність, підвищує здатність до емпатії й знижує чутливість до невдачі. Все це полегшує спілкування і забезпечує відповідний психолінгвістичний клімат для вивчення мови. Драма може використовуватися у викладанні англійської мови як іноземної для різних цілей:
- Драма контекстуалізує мову в реальних або уявних ситуаціях у класі і поза ним. Мова у класі, де проходить драматична діяльність, досліджується, перевіряється і практикується у значущих ситуаціях.

- Драматична діяльність може бути використана як засіб зміцнення вивченої мови [1;4]. Це допомагає розширити, зберегти і зміцнити словниковий запас студентів і поліпшити структуру речення за допомогою рольових і комунікаційних ігор.
- Драма покращує усне спілкування. Як форма комунікаційної методології, драма дає можливість учневі використовувати мову повною мірою і належним чином. Малєй і Дафф [3] стверджують, що драма повертає частину забутого емоційного наповнення за допомогою мови. Мовна відповідність і значення важливіше форми або структури мови. Драма може допомогти відновити цілісність ситуації, змінивши процес навчання, починаючи зі значення і переходячи до мовної форми. Це робить вивчення мови більш значущим і допомагає підготувати учня до реальних ситуацій.
- Вивчення іноземної мови може бути приємним, стимулюючим і значущим у поєднанні з драматичною діяльністю [4].
- Проблема класу з учнями різного рівня здібностей зменшується при використанні драматичної діяльності. Студенти, які більш вільно володіють мовою, можуть грати головні ролі, що вимагають багато усного спілкування, у той час як слабші учні компенсують відсутність лінгвістичних компетенцій за допомогою паралінгвістичного спілкування: наприклад, мовою тіла і акторськими здібностями.
- Вивчення мови має залучати творчий інтуїтивний аспект особистості, а також свідому і раціональну її частину. Драматична діяльність може бути використана для забезпечення можливості активної участі учня в загальному процесі. Вона включає в себе всю особистість учня, а не тільки його розумовий потенціал. Ефективне навчання відбувається, оскільки учень залучає себе до рішення загальних завдань і мотивований використовувати мову перекладу.

Однією з цілей (як і в комунікативному підході) залучення драми в мовний клас є те, щоб учень досяг комунікативної компетенції. Прихильники такого підходу сподіваються, що учень стане більш винахідливим, творчим і чутливим, оскільки він стане більш впевненим у процесі вивчення англійської як іноземної.

Рольова гра – один із видів драматичної діяльності. Однак багато викладачів і студентів у класі бояться словосполучення «рольова гра». Незважаючи на відсутність консенсусу щодо термінів, які використовуються в методичній літературі, існує кілька варіантів, часто взаємозамінних, у цьому контексті – це «симуляція», «гра», «рольова гра», «симуляція-гра», «симуляція рольових ігор». У цій статті використовується термін «рольова гра». Рольова гра – це діяльність, яка вимагає від людини взяти на себе реальну або вдавану роль. Це пов'язано зі спонтанною взаємодією учасників, коли вони намагаються виконати завдання. Існує ціла низка рольових ігор. Вона варіюється від простих до складних, від структурованих до неструктурованих. Деякими прикладами рольових ігор є соціальна драма, ескізи, драматизація сюжету, макетні інтерв'ю, ділові зустрічі, пародії, шаради, пантоміми і навіть дебати. На своїх заняттях з домашнього читання автор статті часто використовує сюжетну драматизацію і розробив кілька порад із підготовки та роботи.

Постановка п'єси – серйозна робота. Ви можете вирішити піти цим шляхом, але вперше це буде досить складно і може призвести до безлічі проблем у підготовці та постановці:

- Постановка п'єси вимагає від учнів вчити напам'ять багато тексту.
- У п'єсі зазвичай задіяні кілька акторів, що означає, що велика частина класу залишається поза дією.
- Довгі п'єси, погано поставлені і зіграні, нудні як для учасників, так і для глядачів.
- Сюжет п'єси може не представляти інтересу для всього класу. Короткі пародії є хорошою альтернативою п'єсі, особливо для новачків. Вони мають такі переваги:
- Участь усього класу; різні групи можуть готувати і виконувати різні пародії.
- Якщо одна пародія нецікава або, можливо, трохи нудна, публіка знає, що скоро буде інша!
- Студентам не доводиться вчити напам'ять величезну кількість тексту.
- Студенти можуть створювати пародії на теми, які їх цікавлять.
- Студенти можуть створювати групи, виходячи зі своїх переваг.

Перш ніж приступити до рольової гри, бажано попередньо вивчити лексику. На цьому етапі можна використовувати пісні, флеш-карти, ігри – це дійсно весело, коли ви використовуєте слова, що описують емоції і дії. Як тільки учні познайомилися з окремими словами, розумно дозволити їм почати займатися своїми ролями. Це теж можна уявити як гру. Ідея полягає не в тому, щоб окремі учні були досконалі у своїх власних ролях, а щоб весь клас міг використовувати словник у контексті. Тільки коли всі учні знають ключові слова і рядки п'єси, ви повинні зібрати воєдино всі елементи – слова, вирази і мізансцени. Дозвольте учням проявити свою творчість у виготовленні декорацій, прийнятті рішень про реквізити, костюми і т. д. Пам'ятайте, що стосується двох останніх, вони повинні бути дуже простими, дотримуйтесь принципу «менше – краще», і почати використовувати їх необхідно тільки під час генеральної репетиції. Ви, як вчитель, можете взяти одну з ролей, якщо вам потрібно. Необхідно уникати виправлень помилок до тих пір, поки рольова гра не буде завершена. Ви можете використовувати блокнот, щоб записати які-небудь помилки, але будьте обережні – ваша «стенографія» може відвернути студентів. Не дозволяйте процесу вийти з-під контролю. Якщо рольова гра починає бути схожою на балаган, ви дійсно повинні втрутитися.

Запис відеороликів може бути дуже корисним інструментом для зворотного зв'язку, а також у вас і студентів залишиться прекрасна пам'ять про подію.

Є плюси і мінуси використання рольової гри у класі. Одним з її недоліків є, за словами Річардса [5], те, що ця діяльність є штучною. Це може також призвести до вживання і заучування неправильних форм, оскільки вчителю не рекомендується негайно виправляти помилки, щоб не перешкоджати творчості студентів. Переваги такі: рольова гра стимулює автентичне говоріння; вона дозволяє учневі вільно і творчо використовувати мову; вона викликає чутливість, співпереживання і почуття усвідомленості; це збільшує мотивацію і допомагає уникнути рутини. Таким чином, використання рольової гри як драматичної діяльності у викладанні англійської як іноземної мови може бути використано як інноваційна, альтерна-

тивна техніка. Використання драми в навчанні англійської мови сприяє реальному спілкуванню з виразом емоцій та почуттів; іншими словами, створює можливість використовувати мову в дії, яка відсутня у традиційному мовному класі.

Бібліографічні посилання

1. **Fernandes L**. and Coil A. Drama in the classroom. Practical Teaching. 1986. P. 18–21.
2. **Holden S.** Drama in Language Teaching. London: Longman, 1981.
3. **Maley A**. and Duff A. Drama Techniques in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
4. **Mordecai J.** Drama and second language learning. Spoken English. 1985. P. 12–15.
5. **Richards J.** Conversational competence through role-play. RELC Journal. 1985. P. 82–100.
6. **Stern S**. Why drama works: A psycholinguistic perspective // Oller, Jr. J. W. and Richard Amato P. A. (Eds.). Methods that work. Rowley: Newbury House Publishers Inc., 1980.

УДК: 378.147: 81’25-051
DOI 10.15421/381908

Н. В. Давидова, Г. Г. Декусар
Н. В. Давыдова, А. Г. Декусар
N. V. Davydova, G. G. Dekusar

Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ
Днепропетровский государственный университет внутренних дел
Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs

ОПАНУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ ТА ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМАТІ КОМПЛЕКСНОГО ПІДХОДУ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕЛІНГВІСТИЧНОГО ПРОФІЛЮ
ОВЛАДЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ МЕТОДАМИ И ТЕХНОЛОГИЯМИ В ФОРМАТЕ КОМЛЕКСНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ
MASTERING OF INNOVATIVE METHODS AND TECHNOLOGIES WITHIN COMPLEX APPROACH WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF NON-LINGUISTIC PROFILE

Визначено поняття «інновація» та «інноваційні методи викладання», представлено узагальнюючу характеристику інноваційних методів та технологій викладання іноземної мови у вищому закладі освіти немовного профілю. Зроблено акцент на необхідності впровадження комплексного підходу при використанні інноваційних методів викладання. Доведено ефективність використання новітніх технологій викладання іноземної мови у процесі навчання. Визначено особливості сучасної методики викладання іноземних мов, яка пропонує широкий вибір концепцій навчання, методів та технологій – як традиційних, так і новаторських. Запропоновано віддати перевагу тим або іншим методам залежно від цілей навчання, контингенту студентів, тривалості та інтенсивності навчального курсу. Проведено ретельний аналіз сучасних досліджень та публікацій щодо питання впровадження інноваційних підходів викладання іноземної мови у вищій школі та визначено актуальність дослідницьких завдань, які вимагають суттєвих змін в освітній системі. Вказано на необхідність оптимального співвідношення традицій та інновацій, комплексне поєднання різноманітних технологій та методів викладання іноземної мови, що вимагає використання комплексного підходу.

Ключові слова: інноваційні методи та технології викладання, комплексний підхід, технологія веб-квестів, кейс-технології, технологія бінарних занять, метод проектів, платформа Moodle.

Определены понятия «инновация» и «инновационные методы преподавания», представлена обобщающая характеристика инновационных методов и технологий преподавания иностранного языка в высшем учебном заведении неязыкового профиля. Сделан акцент на необходимости внедрения комплексного подхода при использовании инновационных методов преподавания. Доказана эффективность ис-

© Давидова Н. В. ,Декусар Г. Г. , 2019

пользования новейших технологий преподавания иностранного языка в процессе обучения. Определены особенности современной методики преподавания иностранных языков, которая предлагает широкий выбор концепций обучения, методов и технологий – как традиционных, так и новаторских. Предложено отдать предпочтение тем или иным методам в зависимости от целей обучения, контингента студентов, продолжительности и интенсивности учебного курса. Проведен тщательный анализ современных исследований и публикаций по вопросу внедрения инновационных подходов преподавания иностранного языка в высшей школе и определена актуальность исследовательских задач, которые требуют существенных изменений в образовательной системе. Указано на необходимость оптимального соотношения традиций и инноваций, комплексное сочетание различных технологий и методов преподавания иностранного языка, что требует использования комплексного подхода.

Ключевые слова: инновационные методы и технологии преподавания, комплексный подход, технология веб-квестов, кейс-технологии, технология бинарных занятий, метод проектов, платформа Moodle.

The article defines the concepts of "innovation" and "innovative teaching methods", provides a generalized characteristic of innovative methods and technologies of teaching a foreign language at a higher education institution of the non-linguistic profile. The emphasis is given on the necessity of implementing an integrated approach when applying the innovative teaching methods. The efficiency of using the newest technologies of teaching a foreign language in the learning process has been proved. The features of modern teaching methods of foreign languages are defined, which offers a wide range of teaching concepts, methods and technologies – both traditional and innovative. It is suggested to give preference to one or another method depending on the purpose of studying, the student contingent, the duration and intensity of the training course. The authors of the article carried out a thorough analysis of contemporary research and publications regarding the problem of innovative approaches involved in teaching foreign languages at a higher school and identified the relevance of research tasks that require significant changes in the educational system. The article points to the need for an optimal balance of traditions and innovations, a comprehensive combination of various technologies and methods of teaching a foreign language, which requires the use of an integrated approach.

The purpose of the article is to justify the expediency of using an integrated approach in applying the innovative methods and technologies of teaching foreign languages at higher education institutions of the non-formal profile.

Keywords: innovative methods and teaching technologies, complex approach, web quest technology, case technology, technology of binary lessons, project method, Moodle platform.

Постановка проблеми. Мінливі реалії сучасного світу вимагають таких самих змін в освітніх системах. Тому тема інновацій стає важливою для всієї системи освіти, що, зокрема, стосується і методів викладання іноземної мови. На жаль, система освіти на даному етапі займає «наздоганяючу позицію» по відношенню до економіки, техніки, технологій, хоча освіта повинна прогнозувати майбутню діяльність спеціаліста та підготувати його до цієї діяльності [5]. Сучасна методика викладання іноземних мов пропонує нам широкий вибір концепцій навчання, методів та технологій – як традиційних так и новаторських. Розробники навчальних програм та педагоги віддають перевагу тим або іншим методам залежно від цілей навчання, контингенту студентів, тривалості та інтенсивності навчального курсу та інших умов. При цьому кожен із методів навчання має свої переваги та недоліки, а успішність їх використання залежить від конкретних цілей та умов навчання. Потрібне оптимальне співвідношення традицій та інновацій, комплексне

поєднання різноманітних технологій та методів викладання іноземної мови і для цього виникає необхідність використання комплексного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що питання впровадження інноваційних підходів у вищій школі активно досліджуються закордонними та вітчизняними вченими: В. Андрущенком, М. Артюшиною, Ю. Бистровою, І. Дичківською, В. Кременем, А. Кузьмінським, В. Луговим, В. Морозовим, Г. Романовою, П. Саухом, Т. Туркот, О. Фатхутдіновою, Д. Чернілевським та іншими. Інноваційні зміни у вивченні та викладанні іноземної мови студентам вищих навчальних закладів розглядаються у працях українських науковців А. Біліченко, Л. Вікторової, Г. Корсуна, Ю. Полікарпової, О. Пономарьової, Ю. Руднік, Л. Шевчук та інших. Окремі аспекти застосування інноваційних методів навчання іноземним мовам досліджувались А. Біліченко (особливості використання окремих інноваційних методів навчання при вивченні іноземної мови), А. Верзіною (можливості використання інноваційних методів оволодіння іноземною мовою для спеціальних цілей), О. Заболотною (особливості впровадження інноваційних технологій викладання іноземних мов в умовах інтернаціоналізації освітнього простору), Г. Корсуном (можливості підвищення якості викладання англійської мови, спираючись на досвід країн Європейського Союзу) та іншими.

Проте і на сьогодні питання комплексного підходу при запровадженні інноваційних методів та технологій викладання іноземних мов у вищих закладах освіти залишаються недостатньо дослідженими.

Мета статті – обґрунтування доцільності використання комплексного підходу при запровадженні інноваційних методів та технологій викладання іноземних мов у вищих закладах освіти немовного профілю.

Виклад основного матеріалу. В останні роки значно зросла роль іноземної мови як засобу комунікації, що слід враховувати при вивченні мови. Специфіка іноземної мови полягає в тому, що ми навчаємо не основам наук, а навичкам та вмінням, і для цього необхідна достатня мовна практика. Мета вивчення мови – це не тільки познайомити студентів із системою іноземної мови, але перш за все навчити користуватися мовою як засобом спілкування. Відповідно, і вся структура занять, і методи, що використовуються, повинні відповідати реальній ситуації спілкування, а навчання повинно проходити в умовах взаємодії студентів. Засобами досягнення предметних та мегапредметних результатів, а також особистісних результатів студентів виступають освітні технології. Система роботи викладача по забезпеченню результатів викладання іноземної мови обов'язково повинна включати реалізацію таких технологій: технологію комунікативного навчання, технологію розуміння комунікативного смислу тексту, ігрові технології, технології навчання у співпраці, проектні технології тощо. Поняття «технологія» запозичене зі сфери виробництва. «Під технологією треба розуміти сукупність та послідовність методів та процесів перетворення базових матеріалів, що дозволяє отримати продукцію із заданими параметрами» [8, с. 15]. Під технологіями викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі немовного профілю слід розуміти засіб планування та здійснення мовної підготовки спеціаліста для ефективної трудової діяльності. Термін «інновація» походить з латинського слова «novus» – новий чи англійського «innovation» – нововведення. Іншими словами, в інноваційних технологіях повинні використовуватися досягнення науки, техніки, економіки. Аналіз наявної наукової літератури дозволяє визначити поняття «інновація» щодо процесу навчання іноземної мови як: використання іноземного досвіду та його екс-

траполяція на українське освітнє середовище; використання традиційних науково обґрунтованих методик минулого в сучасних умовах; створення абсолютно нових педагогічних технологій навчання [8].

Інноваційні технології викладання іноземної мови спираються на теоретичний базис, як і будь-яка галузь дослідження. Автори пропонують взяти основні теоретичні постулати системного підходу як основоположні:

1) виявлення залежності кожного елемента від його місця і функцій в системі, враховуючи, що властивості цілого невзводні до суми властивостей його елементів [1];

2) аналіз того, наскільки поведінка системи обумовлена як особливостями її окремих елементів, так і властивостями його структур. Іншими словами взаємодія усіх елементів [1];

3) дослідження механізму взаємозалежності [1];

4) дослідження характеру ієрархічності системи [1];

5) забезпечення багатоаспектного охоплення системи [1];

6) аналіз динамізму системи [1];

7) порівняльна характеристики систем [1].

Бажано зупинитися на дослідженні характеру ієрархічності системи. В нашому випадку – підпорядкування елементів низького рівня елементам вищого. Можна відокремити для розгляду 3 аспекти (граматичний, фонетичний та лексичний), які вивчаються як підсистеми. Граматичний та лексичний аспекти вивчаються як підсистеми більш високого рівня ніж фонетичний. В той же час їх взаємопов'язане функціювання нерозривне з 4 видами мовленнєвої діяльності (усним мовленням, аудіюванням, читанням і письмом), які можна розглядати як підсистеми іншомовної комунікації.

Оскільки ми будемо вживати терміни «метод», «методика», «прийом», «підхід», «системний підхід», вважаємо за потрібне нагадати їх визначення.

- Методика – сукупність методів навчання, практичне виконання [7].
- Метод – процес взаємодії між тим, хто навчає і тим, хто навчається, внаслідок якого відбувається передача та опанування знань, вмінь та навичок, які передбаченні змістом навчання [7].
- Прийом – спосіб виконання. Підхід – сукупність прийомів [7].
- Системний підхід – напрямок наукового пізнання, основою якого є вивчення об'єкта як системи взаємопов'язаних елементів цілісного комплексу [3].

Розглянувши роботи прихильників системного підходу в навчанні іноземної мови, доцільно виявити базові принципи:

- принцип опори на рідну мову;
- введення, семантизація та тренування лексичного матеріалу відбувається на базі раніше вивченого;
- опанування норм сполучення слів у реченні надає можливість задіювати мовний синтез, самостійно будувати висловлювання;
- принцип першочергового оволодіння домінантними одиницями мови, тобто вивчення найбільш частотної лексики;
- паралельне опанування лексичного матеріалу у взаємозв'язку з граматичною системою мови;

- першочергове розглядання дієслова, як організатора речення;
- використання великої кількості вправ.

Перший принцип, на нашу думку, викликає сумніви, він досить суперечливий. Більшість практиків вважає за доцільне, навпаки, абстрагування від рідної мови, іноді порівняння. Другий принцип – базовий в класичній методиці викладання. Інші принципи теж не нові.

Позитивно те, що автори цього підходу зовсім не претендують на нові принципи, а синтезують їх в окрему систему, призначення якої сприяти формуванню іншомовної компетентності. Будь-яка авторська методика представляє перш за все систему специфічно підібраних прийомів.

Пропонуємо переглянути низьку популярних методик викладання іноземної мови.

Класична методика – вивчення нової лексики та синтаксичних конструкцій, правил, читання та переклад текстів, письмові завдання з граматики та лексики, аудіювання тексту. Недолік – практично не виділялось часу на реалізацію вивченого, тобто на розвиток розмовних навичок.

Комунікативна методика – акцент на розвиток розмовних навичок. Недолік – нерозуміння граматичних особливостей, багата кількість помилок у синтаксичних конструкціях.

Проектна методика – використовується раніше вивчений матеріал на практиці. Може використовуватися як додаткова для актуалізації раніше одержаних знань.

Тренінгова методика – надається теорія і відразу відпрацьовується на практиці.

Інтенсивна методика – надається велика кількість матеріалу за короткий строк. Не завжди досягає бажаного засвоєння матеріалу.

Пряма методика – безперекладна методика повного абстрагування від рідної мови. Продуктивно діє тільки в іншомовному середовищі.

Тобто будь-яка методика, незалежно від методів та прийомів, має системний підхід як інструмент для вивчення іноземної мови. Теоретичні постулати залишаються однаковими, а принципи варіюють залежно від мети навчання, аудиторії та кількості годин, призначених на даний курс.

У процесі вивчення іноземної мови передбачається використання таких інноваційних технологій як бінарне заняття, проект, дистанційне навчання, навчання у співпраці, різнорівневе навчання. В даний час в епоху глобалізації та всесвітньої інформатизації, Україна намагається не відставати від всього світу, що, безумовно, накладає відбиток і на викладання іноземних мов. Соціально-економічні зміни в Україні та світовий інформаційний вибух вимагають переглянути традиційні системи, методи та технології викладання іноземних мов. Освіта, як складова частина культури, безумовно, значною мірою відчуває на собі глобальний процес інформатизації і на сьогодні доцільно говорити не просто при виховну роль іноземної мови, а про медіа виховання студентів вищих навчальних закладів. У новій освітній парадигмі студент виступає активним суб'єктом пізнавальної діяльності, який за допомогою нових форм організації навчального процесу залучається у діалог з викладачем. «Студент сьогодні – це активна, творча особистість, яка повинна не тільки володіти певним обсягом знань, але й вміти використовувати для цього різноманітні джерела, в тому числі й медіа джерела, і постійно розвиватися: шукати та знаходити необхідну для навчального процесу інформацію» [11, с. 125].

У даний момент зберігається потреба у подальшій розробці питання впровадження у навчальний процес сучасних інтернет-технологій, особливо у сфері вищої професійної освіти. Виникає потреба в організації спеціальної роботи з інформацією. Сьогодні існує велика кількість інтернет-ресурсів, де є матеріал для потенційного використання з навчальною метою. Однією із сучасних технологій, які дозволяють спеціально організовувати пізнавальну діяльність студентів в умовах безперервно зростаючої кількості інформації та появи доступних навчальних інтернет-ресурсів, є **технологія веб-квестів**. Розроблений у 1995 році Берні Доджем, професором освітніх технологій Університету Сан-Дієго (США), веб-квест є таким методом навчання, використовуючи який студенти різних рівнів беруть участь у виконанні певного завдання, в якому застосовуються заздалегідь підготовлені для цього інтернет-ресурси [12]. Існує ряд інших визначень веб-квесту, наприклад: 1) веб-квест – це інструмент, який використовується для роботи з певним змістом та який сприяє розвитку дослідницьких умінь студентів за допомогою глобальної мережі Інтернет [13]; 2) веб-квест – это «веб-проект, в котором часть или вся информация, с которой работают учащиеся, находится на различных веб-сайтах» [3, с. 93]; 3) веб-квест – це «вид інформаційних, проблемно-орієнтованих завдань індивідуального чи групового навчання, які спрямовані на формування та розвиток навичок самостійної, пошукової та дослідницької діяльності студентів у процесі засвоєння, дослідження, обробки та презентації мовного навчального матеріалу» [2, с. 73]. Згідно з методикою Б. Доджа, структура веб-квесту повинна бути представлена таким чином: – вступ – опис головних ролей учасників чи сценарій квесту, попередній план роботи, огляд усього квесту; – завдання – формулювання проблемної задачі, форми подання кінцевого результату; – ресурси – перелік інформаційних джерел; – план роботи – опис процедури роботи, які необхідно виконати кожному учаснику веб-квесту при самостійному виконанні завдання (етапи); – оцінка – опис критеріїв та параметрів оцінки веб-квесту; – висновки – розділ, де підсумовується досвід, який буде отримано учасниками при виконанні роботи над квестом. У трактовці Є. І. Багузиної веб-квест постає як «інформаційно-віртуальний дидактичний простір для застосування різноманітних методик та технологій навчання, перш за все конструктивного проблемно-пошукового характеру, які можна залучити у курс навчання стосовно конкретних цілей» [1, с. 81]. Веб-квест – це спеціально організований дослідницький проект, заснований на ідеях проблемно-проектного та дослідницького навчання, що інтегрує певну низку форм, методів та прийомів, які сприяють розвитку інформаційно-аналітичних вмінь, та здійснюється переважно за допомогою інтернет-ресурсів. Найбільш ефективними формами захисту квест-проекту з іноземної мови вважаємо вербальний виступ з ілюстративним матеріалом на основі презентації Power Point чи створення тематичного веб-сайту. В архітектурі WebQuest використовується принцип універсального дизайну навчання (Universal Design for Learning), який спрямовано на організацію навчального процесу таким чином, щоб він підходив для всіх студентів з різним рівнем володіння мовою. Веб-квест технологія має великий освітній потенціал з декількох причин: являє собою модель, яку побудовано відповідно до «педагогіки пост-методу». Подана модель інтегрує різноманітні підходи, технології, методи та прийоми навчання: проблемно-проектне навчання, контекстне навчання, комунікативний підхід, активні методи навчання, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ); – передбачає використання групової форми роботи, сприяючи розвитку комунікативних вмінь та на-

вичок співпраці; – може бути використана в міждисциплінарному контексті, тобто використовуватися для міжпредметних зв'язків у навчальному процесі; – сприяє розвитку критичного мислення; – підвищує мотивацію студентів. М. Лузон, яка досліджувала використання веб-квестів як засіб навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей, стверджує, що використання веб-квест технології розширює можливості використання лінгвістичних знань та навичок [9]. Це сприяє ефективній комунікації у професійній сфері, готує студентів до автономного навчання, допомагає навчити студентів засобам обробки смислових конструкцій, щоб вони могли розуміти та створювати все розмаїття існуючих на теперішній час текстів, включаючи електронні. Веб-квести відповідають усім особливостям навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі нефілологічного профілю, тому що підвищують практичну спрямованість занять, допомагають подолати дефіцит часу, який дається на аудиторні заняття, сприяють оволодінню мовою для отримання професійно необхідної інформації.

Великий інтерес являє собою і **технологія бінарних занять**. Техніка бінарного заняття полягає в тому, що в одному проекті поєднуються різні дисципліни. Наприклад, для розкриття теми «Адміністративні правопорушення у країнах Європи» потрібні знання з різних наук: юриспруденції, права, країнознавства, історії, економіки, іноземної мови. Відтворення реальної ситуації дозволяє студентам не тільки використовувати знання з різних галузей наук, але й потренуватися у практичних діях, отримати навички взаємодії.

На міждисциплінарності та синергетичному підході заснована така освітня технологія як **проект**. Автором методу проекту вважається Вільям Кілпатрік, викладач педагогічного коледжу із Нью-Йорка. Сьогодні у практиці навчання студентів різним дисциплінам широко використовується метод проектів, який передбачає спирання на творчість студентів, залучення їх до дослідницької діяльності, організацію навчання у співпраці. Групова робота над проектами дозволяє отримати навички спільної праці в колективі, аргументувати свій вибір, тобто проявити своє «я», оцінити себе як особистість та побачити свої дії очами інших. Таким чином, одним з головних завдань проектної діяльності є розвиток у студентів рефлексивних вмінь. У загальному значенні рефлексія – це самоспостереження, самопізнання [14]. Проектну діяльність визначають, як пошукову та дослідницьку діяльність, яка передбачає не просто досягнення того чи іншого результату, що оформлено у вигляді конкретного практичного виходу, але й організацію процесу досягнення цього результату. Метод проектів може стати одним з найефективніших засобів формування та розвитку особистості студента, що вміє орієнтуватися у величезному потоці інформації, здатний приймати нестандартні рішення, розкрити свій інтелектуальний, духовний та творчий потенціал, підвищити мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності [10].

У процесі організації педагогічного супроводження студентів при вивченні предмета «Іноземна мова» проектна діяльність може відбуватися також у формі «кейсового» методу. **Кейс-технології** (навчання на прикладі конкретних випадків) традиционно застосовуються у навчанні, коли студентам пропонуються конкретні ситуації з практики. Викладачі, які користуються кейсовим методом, по-різному розуміють його сутність і він трактується як: інноваційна технологія в методологічному контексті; складна система, в яку інтегровано інші методи пізнання; форма організації самостійної роботи студентів; проект; метод організації навчального матеріалу (наприклад, іншомовному говорінню); вид групової роботи; засіб

навчання професійно орієнтованому спілкуванню іноземною мовою. Методисти та викладачі визначають у структурі кейсу певні компоненти. Так, А. Є. Ніязова вважає, що кожен кейс містить вправи, які забезпечують активацію чотирьох компонентів, що виділяються при навчанні іншомовного говоріння: мотиваційного, процесуального, результативного та рефлексивного [7]. Вправи можна поділити на три групи: 1) спрямовані на забезпечення студентів навчально-мовленнєвою ситуацією, темою, проблемою; 2) спрямовані на підготовку дискусій, проектів, брейнстормінгів; 3) контрольного характеру.

Ще одним високоефективним новітнім методом навчання виступає **використання учбового «портфеля»** у процесі навчання у вищому навчальному закладі, бо він є засобом підвищення рівня самостійності студентів у навчальній діяльності та їх професійно-особистісного розвитку [4]. Під час його складання відбувається поетапна документована фіксація досягнень студента. Студенту надається можливість проявити не тільки свої мовні навички, але й навички спілкування та саморефлексії. Під час навчання акцент робиться як на навчальному процесі, так і на результаті роботи; необхідна висока творча та пізнавальна активність студента: він вчиться презентувати результат своєї роботи; студент виконує нову роль по відношенню до себе та до партнерів по навчанню – роль вчителя, що оцінює; підвищується мотивація навчання, бо студент відчуває себе реальним учасником навчального процесу.

До інноваційних форм самостійної роботи студентів також відносять **систему електронного навчання, e-Learning** на основі віртуальної навчальної платформи Moodle (повна назва – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Електронна платформа Moodle є сучасною інформаційною та комунікаційною технологією, яка зараз активно використовується при навчанні іноземним мовам. Цю платформу можна використовувати як на аудиторних, так і на позааудиторних заняттях. Ця система дозволяє об'єднати навчальний процес та самостійну роботу студентів в єдине ціле. При розробці та проведенні занять у системі Moodle викладач використовує набір елементів курсу, до якого входять глосарій, ресурс, завдання, форум, wiki, урок, тест тощо. Для досягнення цілей та задач конкретних занять викладач може застосовувати різні елементи курсу, поєднуючи їх [5, с. 164]. На платформі Moodle, наприклад, можна розробити два електронних курси. Зміст цих курсів буде відповідати матеріалу, який відпрацювали на заняттях. Один з електронних курсів передбачає самостійне повторення студентами матеріалу, що пройдено. Завдання в цьому курсі будуються таким чином: пропонується ознайомитися з текстом за темою, виконати завдання до цього тексту, скласти презентацію на тему, написати есе. Крім лексичного матеріалу, студенти можуть працювати і над граматичними завданнями. Особливістю даного курсу є можливість спілкування між студентами та викладачем. Студенти мають можливість читати есе та продивлятися презентації один одного, а також складати коментарі до виконаної роботи та оцінювати свої роботи. Другий електронний курс призначений для виконання лабораторних робіт за пройденим матеріалом у кінці кожної теми. Викладач має можливість контролювати процес виконання завдань за цими курсами: продивлятися кількість відвідувань студентами цих курсів та тривалість виконання самих завдань, а також якість виконання завдань. Поєднання навчального процесу та самостійної роботи студентів у комплексі дає суттєві результати в опануванні іноземної мови. В першому випадку у процесі навчання домінуючу роль відіграє викладач, в другому – більша частка відпові-

дальності переноситься вже на самого студента. Хоча і в другому випадку робота студента проходить під контролем викладача.

Висновки. Сучасний стан викладання іноземних мов можна охарактеризувати як стан боротьби між традиційними методами та інноваціями. Без сумніву, превалювання одного типу викладання призведе до крайності. Якщо традиції превалюють над новими тенденціями, тоді відбувається стагнація, застій у науці та практиці, але якщо в гонитві за інноваціями ми будемо забувати традиції, то науці не буде на що спиратися [6]. Потрібне оптимальне співвідношення традицій та інновацій, комплексне поєднання різноманітних технологій та методів викладання іноземної мови і для цього виникає необхідність використання комплексного підходу.

Комплексний підхід у викладанні іноземної мови може бути представлено таким чином: 1. Саме навчальний процес (викладач навчає студентів). 2. Самостійна робота студентів (студент працює самостійно викладач контролює). 3. Творча (позааудиторна) робота студентів (сумісна робота викладача та студентів).

Велику та головну роль у процесі навчання відіграє викладач. Він виступає зв'язуючою ланкою між дисципліною, що викладається, та студентами. Але в наш час це не є його головним завданням. Недостатньо просто передати знання з підручника студентові, необхідно зацікавити студента не тільки в отриманні цих знань, але й в їх засвоєнні та подальшому використанні на практиці. Перед викладачем постають як мінімум дві проблеми: по-перше, у студентів може бути низький рівень володіння іноземною мовою, і через те виникає небажання вивчати її. По-друге, студенти не бажають вивчати іноземну мову, не вважаючи її основною профільною дисципліною. Отже, першочерговою метою є не навчання дисципліні, а залучення у самий процес навчання. Студенти повинні бути зацікавлені та мотивовані на вивчення іноземної мови. Мотивація відіграє значну роль і дуже впливає на результат. Вона може бути як внутрішньою, так і зовнішньою. Цілком природно, що у студентів превалює зовнішня мотивація: здати залік або екзамен, отримати диплом тощо. Але найважливішим у вивченні іноземної мови є розвиток внутрішньої мотивації. Для цього студенти повинні точно знати, з якою метою вони вивчають мову, де і коли вони зможуть застосувати її на практиці. Виходячи з цього можна зробити такий висновок: викладач був і залишається основною ланкою в навчальному процесі і на його плечах зараз подвійне навантаження – зацікавити, залучити до процесу і зрештою – навчити володіти іноземною мовою, а для цього, у свою чергу, потрібні такі технології, які були б ефективними та готували би студентів до майбутньої професійної діяльності.

Бібліографічні посилання

1. **Багузина Е. И.** Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции (на примере студентов неязыкового вуза): дис. … канд. пед. наук. Москва, 2011. С. 81.
2. **Волкова О. В.** Подготовка будущего специалиста к межкультурной коммуникации с использованием технологии веб-квестов: дис. … канд. пед. наук. Белгород, 2010. С. 73.
3. **Воробьев Г. А**. Веб-квест технологии в обучении социокультурной компетенции (английский язык, лингвистический вуз): дис. … канд. пед. наук. Пятигорск, 2004. С. 52.
4. **Европейский языковой портфель.** URL: http://methods.ucoz.ru/publ/12-1-0-29
5. **Краевский В. В.** Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики).

Вопросы философии. 2009. № 3. С. 77–83.

6. **Морозов В.** Філософія впровадження інновацій у педагогічний процес. Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія, 2014. Вип. 33. С. 37–43.
7. **Ниязова А. Е.** «Кейсовый метод» в обучении иноязычному говорению учащихся седьмых-восьмых классов. Методики обучения иностранным языкам в средней школе. СПб.: КАРО, 2006. С. 09–150.
8. **Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва,** 2009. 272 с.
9. **Тамразова И. Г.** Делокутивность как проявление метаязыковой рефлексии в русском и французском языках. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 12–1. С. 314–317.
10. **Тамразова И. Г., Циленко Л. П.** Проектная деятельность как один из методов обучения иностранному языку. Теоретические и методологические проблемы современного образования. Москва, 2016.
11. **Титова С. В.** Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. Москва, 2009. 240 с.
12. **Dodge B.** Some Thoughts About Web Quests. URL: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
13. **Erben T., Ban R., Castaneda M.** Teaching English Language Learners through Technology. Routledge, New York. 2009. P. 138.
14. **Luzon M. J.** Internet content-based activities for ESP. URL: http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/02-40-3-g.pdf

УДК 378.1(498)
DOI 10.15421/381909

L. V. Koroliova
Л. В. Корольова
Л. В. Королева

Oles Honchar Dnipro National University
Дніпровський національній університет імені Олеся Гончара
Днипровский национальный университет имени Олеся Гончара

THE INFLUENCE OF THE EUROPEAN UNION MULTILINGUALISM POLICY ON THE TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN ROMANIAN UNIVERSITIES
ВПЛИВ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ НА ПІДГОТОВКУ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ РУМУНІЇ
ВЛИЯНИЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА НА ПОДГОТОВКУ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ РУМЫНИИ

The article highlited the European policy of multilingualism and multiculturalism of language education in European countries. Besides the article also deals with directions of joint activities of countries of the European Area in the organization of training foreign language teachers, the formation of uniform professional qualification standards for determining the professional definition of foreign language teachers, strategies and practical steps for the implementation of projects in the field of training foreign language teachers funded by the European Union and participation of European countries, in paticular Romania, in these projects. The European Union constantly emphasizes the fact that every citizen should be able to speak in his native language plus two other European languages, stresses the need to promote of linguistic diversity and the motivation of European citizens to learn less widely used languages and improve the quality of teaching foreign languages in educational establishments at different levels and focus its efforts to realize these ideas through the implementation of projects and programs that it has funded. The author focuses on the fact that Romania like all European countries is actively involved in the numerous projects and programs offered by the European Union as one of the priority areas of the Romanian Government is the quality of education at all levels and brings it in conformity with European standards. At the end of the article, the author concludes that the multilingual policy of the European Union has a certain influence on the training of foreign language teachers at the Romania Universities. The author also sums up that due to the participation in various educational projects and programs financed by the European Union among higher education institutions aimed at the development of multilingualism and multiculturalism of language education, the professional level of foreign languages teachers in Romania is increasing.

Keywords: multilingualism, multiculturalism; higher pedagogical education; training of foreign language teachers; linguistic diversity; multilingualism.

Висвітлено європейську політику мультилінгвізму та мультикультуралізму мовної освіти в європейських країнах. Крім того, розглянуто напрямки спільної

© Koroliova L. V., 2019

діяльності країн Європейського простору в організації підготовки викладачів іноземних мов, формування єдиних стандартів професійної кваліфікації для визнання професійного визначення вчителів іноземних мов, стратегії та практичні кроки для реалізації проектів у сфері підготовки викладачів іноземних мов, що фінансуються Європейським Союзом, та участь європейських країн, зокрема Румунії, в цих проектах. Європейський Союз постійно підкреслює той факт, що кожен громадянин повинен вміти розмовляти рідною мовою та двома іншими європейськими мовами, зосереджує увагу на необхідністі сприяння мовному різноманіттю та мотивації європейських громадян до вивчення менш поширених мов та поліпшення якості викладання іноземних мов у навчальних закладах різних рівнів і докладає певних зусиль для реалізації цих ідей шляхом впровадження проектів та програм, які він фінансує. Акцентовано увагу на тому, що Румунія, як і всі європейські країни, бере активну участь у численних проектах і програмах, що пропонуються Європейським Союзом, оскільки одним із пріоритетних напрямків румунського уряду є якість освіти на всіх рівнях та її відповідність Європейським стандартам. Зроблено висновок, що мультилінгвальна політика Європейського Союзу має певний вплив на підготовку викладачів іноземних мов в університетах Румунії, через участь у різних освітніх проектах і програмах, які фінансуються Європейським Союзом, спрямованих на розвиток багатомовності та мультикультуралізму мовної освіти, відбувається зростання професійного рівня викладачів іноземних мов Румунії.

Ключові слова: мультилінгвізм, мультикультуралізм; вища педагогічна освіта; навчання викладачів іноземної мови; мовне різноманіття; багатомовність.

Освещена европейская политика мультилингвизма и мультикультурализма языкового образования в европейских странах. Кроме того, рассмотрены направления совместной деятельности стран Европейского пространства в организации подготовки преподавателей иностранных языков, формирования единых стандартов профессиональной квалификации для признания профессионального определения учителей иностранных языков; стратегии и практические шаги для реализации проектов в сфере подготовки преподавателей иностранных языков, финансируемых Европейским Союзом, и участие европейских стран, в частности Румынии, в этих проектах. Европейский Союз постоянно подчеркивает тот факт, что каждый гражданин должен уметь разговаривать на родном языке и двух других европейских языках, обращает внимание на необходимость содействия языковому разнообразию и мотивации европейских граждан к изучению менее распространенных языков, а также улучшения качества преподавания иностранных языков в учебных заведениях разных уровней и прилагает определенные усилия для реализации этих идей путем внедрения проектов и программ, которые он финансирует. Акцентировано внимание на том, что Румыния, как и все европейские страны, активно участвует в многочисленных проектах и программах, предлагаемых Европейским Союзом, поскольку одним из приоритетных направлений румынского правительства является качество образования на всех уровнях и его соответствие Европейским стандартам. Сделан вывод, что мультилингвальная политика Европейского Союза имеет определенное влияние на подготовку преподавателей иностранных языков в университетах Румынии. Посредством участия в различных образовательных проектах и программах, финансируемых Европейским Союзом, направленных на развитие многоязычия и мультикультурализма языкового образования, происходит рост профессионального уровня преподавателей иностранных языков Румынии.

Ключевые слова: мультилингвизм, мультикультурализм; высшее педагогическое образование; подготовка учителей иностранных языков; языковое разнообразие; многоязычие.

European integration of higher education systems of the post-Soviet countries of the 21st century determines their current state and development trends. In the context of further European integration of Ukraine, the interconnections and interaction between national systems of teachers' training of different countries are intensified. Recent events in the Ukrainian educational space confirm the interest of the Government and the academic community in the educational processes of the European Union member states. Thus, in June 2017, the 1st International Scientific and Practical Conference "Comparative Pedagogy and International Education-2017" was held in Kyiv with the participation of the Director of the Institute of Education and Science of Romania, Kiprian Fartushnik, assistant to the Ambassador of Romania to Ukraine and other Romanian scholars, organized by the Department of Comparative Pedagogics of the Institute pedagogics NAPS of Ukraine. The conference discussed issues, methodological standards for comparative pedagogical studies, innovations in educational development strategies in Ukraine, Europe in the context of multiculturalism, globalization and European integration [1].

The next landmark event in this direction was the meeting of Minister of Education and Science of Ukraine Lilia Grinevich with the Minister of National Education of Romania Liviu Marian Pop, which took place on September 27, 2017, in the Ministry of Education and Science in Ukraine. During the meeting were discussed currant issues of bilateral cooperation between Romania and Ukraine in the field of education in the context of the new Education Act of Ukraine [3]. All of this leads to a scholar interest in the study of the experience of foreign countries in particular Romania.

The Aim. The aim of the article is to highlight influence of the European Union multilingualism policy on the training of foreign language teachers in Romania Universities.

Pedagogical education in the world has a long tradition but research on teacher education has been rather slow in European countries to become a recognized activity worthy of academic study. However, in the last quarter of the twentieth century a big step was taken in this direction. For example, Malcolm Wallace [8] lists three different approaches to teaching language teachers: a craft; applied science; reflexive practice. At the beginning of the 20th century the fourth approach was found: education on the basis of competence. Undoubtedly, all of these approaches do not exist in their pure form, each of them has a clear difference in principles, processes and practices. In addition, they should be considered in the context of teaching foreign language teachers. Some studies indicate that "language people" [7] are characterized by clearly expressed phenomena and the study of languages involves the processes of personal transformation.

The European Union constantly emphasizes the fact that every citizen should be able to speak in his native language plus two other European languages, emphasizes the need to promote linguistic diversity and motivation of European citizens to study less commonly used languages and improve the quality of teaching foreign languages at schools of different levels and makes every effort to implement these ideas through the realization of numerous programs and projects that it finances.

Scholar research of European projects and programs has once again confirmed the soundness and urgency of the problem of the training of qualified specialists. The study examined three aspects of the training of foreign language teachers in Romania and other European countries: organization, structure and content.

By studying the materials of the European Union's research, contextual details and examples of the best practice in preparing future teachers of foreign languages at Romanian universities were identified:

- accentuation of attention on the communicative aspects of language learning;
- adaptation of pedagogical teaching methods to the needs of certain groups of language students;
- use of mentoring systems in teacher training and mentor training;
- introduction of intercultural dimensions;
- the use of new technologies and autonomous, open or distance learning approaches in the training of teachers as well as training on their use;
- Europeanization and internationalization of teacher training programs;
- increasing the competence of teachers of the foreign language and culture they teach [5].

Research has also shown that Romania like all European countries, has unified requirements for organizing the language training process i.e: level of training, qualifications, financial support and student base. Professional training of foreign language teachers for secondary schools in Romania is usually carried out at universities, often involving departments of education, language, art and the humanities.

Higher educational institutions prepare their students for professional activities according to specific requirements, that is in accordance with the state educational standards implemented by the Ministry of Education, Research, Youth and Sport of Romania.

Thematic disciplines for the preparation of students, most of which profile subjects are taught in their native language but there are general or additional subjects taught in a another foreign language that they learn. In order to improve language practice, curricula include effective interactive language courses or workshops. One of the aspects of training foreign language teachers is high-level ICT skills that Romania pays special attention to.

All countries combine different types of current and final grades in education. Usually students are assessed either according to the criteria of an educational institution or according to clear instructions or requirements established by the ministries of education.

Thus, the following evaluation methods were found:

- oral, written tests and examinations on various components of individual subjects;
- course work on particular subject components;
- a series of studies;
- protection of projects;
- final (state) oral and written examinations;
- defense of the dissertation.

Pedagogical practice is a compulsory component of the curriculum for the training of foreign language teachers in Romania. Students pass it to secondary education institutions where trainees are supervised by experienced teachers. Mentors act as con-

sultants and help plan students' work. To undergo a pedagogical and, at the same time, language practice may students participating in curriculum abroad, as there are strong links between the Nordic countries, which consist of Nordplus and CEEPUS members (Central European exchange program for university research: Austria, Czech Republic, Bulgaria, Slovakia , Slovenia, Romania, Poland, Croatia and Hungary).

Romania actively participates in other projects and educational programs that in order to implement multilingual and multicultural language education in the countries of Europe are implemented and funded by the European Union (INSET bilingual project "In-Service Training Policy", "INSET international languages at a distance", "Regional Exchange Program for University Studies CEEPUS, ILIAD", "Talanted Europe" supported by Erasmus + Project "Use of ICT in language learning and learning", ELP "The European Language Portfolio", "Reflexivity in training: Tomorrow's teachers' project", etc.).

Conclusions. Summing up it is necessary to note that the multilingual policy of the European Union has a certain influence on the training of foreign language teachers in Romanian Universities. It should also be noted that due to participation in various educational projects and programs funded by the European Union, among higher educational institutions aimed at developing multilingualism and multiculturalism in language education, the professional level of teachers of foreign languages in Romania is increasing. We can also argue that the main goal of the Romanian higher education system in the field of training foreign language teachers is the formation of highly skilled European language teaching staff, namely, the training of specialists capable of teaching two or more foreign languages in institutions of primary, secondary and higher educational institutions.

References

1. **Збірник тез доповідей І Міжнародної наук.-практ.конференції** (Київ, 15–16 червня 2017 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України/; за заг. ред О. І. Локшиної. Київ: Педагогічна думка, 2017. 222 с.
2. **Мовчан Л. Г.** Використання досвіду Швеції у вітчизняній практиці навчання іноземних мов. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2011. Спец. вип. 7. Ч. 2. С. 214–220.
3. **Новини Міністерства освіти і науки України** 2017. URL: http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2017/09/26/liliya-grinevich-zustrinetsya-z-ministrom-naczionalnoyi-osviti-rumuniyi/
4. **Сапожников С. В.** Вища педагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону: історія і сучасність: монографія. Дніпропетровськ: Інновація 2013. 480 с.
5. **Grenfell M.** The Training of Foreign Language Teachers: Developments in Europe. 2002 University of Southampton, UK. URL: www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002142.htm
6. **Policy Recommendations for the Promotion of Multilingualism in the European Union.** URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/information/documents/report-civil-society_en.pdf
7. **Evans C. and Milton K.** Language People. Open University Press, 1988.
8. **Wallace M. J.** Training Foreign Language Teachers. Cambridge. URL: http://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1974599

УДК 811.111(07)
DOI 10.15421/381910

L. N. Lukianenko
Л. М. Лук'яненко
Л. Н. Лукьяненко

Oles Honchar Dnipro National University
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Днипровский национальный университет имени Олеся Гончара

SOME ASPECTS OF TEACHINHG EFFECTIVE READING TO FIRST- YEAR STUDENTS STUDYING ENGLISH AS THEIR MAJOR
ДЕЯКІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ЕФЕКТИВНОГО ЧИТАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ АНГЛІЙСЬКУ МОВУ ЯК ОСНОВНУ ІНОЗЕМНУ
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВНОЙ ИНОСТРАННЫЙ

Some aspects of teaching effective reading to first-year students studying English as their major at faculties of foreign languages in universities are considered. A broad range of blended extensive and intensive reading strategies, techniques and exercises are suggested at the pre-reading, while-reading and post-reading stages, which makes it possible to develop learners' skills not only in reading for gist, but also for detailed comprehension. The main focus of the research is on reading techniques such as making predictions about the content of the text based on the title, subtitles and keywords; removing barriers to students' understanding the text by using such monolingual ways of presenting vocabulary as matching words to their definitions, synonyms or opposites, guessing from context, explanation and others. Tasks directed at extracting some information from the text and analyzing its structure as well as exercises designed to use the extracted information in speaking and writing, which are connected with reading as a communication skill, are presented in the article. Some aspects of using techniques of expeditious reading, skimming and scanning, which enable first year students to vary the speed of reading and help them use reading materials effectively are treated.

Keywords: extensive reading, intensive reading, skimming, scanning, pre-reading, while-reading, post-reading.

Розглянуто деякі аспекти навчання ефективного читання студентів першого курсу філологічних факультетів університетів, які вивчають англійську мову як основну іноземну. Запропоновано низку різноманітних стратегій, прийомів та вправ на передтекстовому, текстовому та післятекстовому етапах читання, де поєднуються елементи ознайомлювального та вивчаючого читання, що дозволяє розвивати у студентів навички та уміння читання не тільки з розумінням основного змісту тексту, а також з повним і глибоким розумінням основної інформації, включаючи розуміння деталей. Особливу увагу приділено таким прийомам читання, як: прогнозування змісту тексту за його заголовком, підзаголовками, ключовими словами; усування деяких мовних труднощів сприйняття тексту з використанням безперекладних способів розкриття значень іншомовних лексичних одиниць, зокрема зіставлення

© Lukianenko L. N., 2019

однієї лексичної одиниці з іншими відомими словами іноземної мови, здогадка за контекстом, дефініція та інші. Представлено завдання на вилучення певної інформації з тексту та аналіз його структури, а також вправи на використання вилученої інформації у говорінні та письмі, які пов'язані з читанням як видом мовленнєвої діяльності. Розглянуто деякі аспекти використання прийомів швидкого читання, які дозволяють студентам першого курсу варіювати темп читання та допомагають їм ефективно використовувати матеріали для читання.

Ключові слова: ознайомлювальне читання, вивчаюче читання, переглядове читання, пошукове читання, передтекстовий, текстовий та післятекстовий етапи роботи з текстом.

Рассмотрены некоторые аспекты обучения эффективному чтению студентов первого курса филологических факультетов университетов, изучающих английский язык как основной иностранный. Предложен ряд различных стратегий, приёмов и упражнений на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах чтения, где сочетаются элементы ознакомительного и изучающего чтения, что позволяет развивать у студентов навыки и умения чтения не только с пониманием основного содержания текста, но и с полным и глубоким пониманием основной информации, включая понимание деталей. Особое внимание уделено таким приёмам чтения, как: прогнозирование содержания текста по его заголовку, подзаголовкам, ключевым словам; устранение некоторых языковых трудностей восприятия текста с использованием беспереводных способов раскрытия значений иноязычных лексических единиц, в частности сопоставление одной лексической единицы с другими известными словами иностранного языка, догадка по контексту, дефиниция и другие. Представлены задания на извлечение определенной информации из текста и анализ его структуры, а также упражнения на использование извлечённой информации в говорении и письме, которые связаны с чтением как видом речевой деятельности. Рассмотрены некоторые аспекты использования приёмов быстрого чтения, которые позволяют студентам первого курса варьировать темп чтения и помогают им эффективно использовать материалы для чтения.

Ключевые слова: ознакомительное чтение, изучающее чтение, просмотровое чтение, поисковое чтение, предтекстовий, текстовый и послетекстовый этапы работы с текстом.

Reading has always been the skill most emphasized in traditional foreign language teaching, and even today it is the mainstay of EFL instruction in many countries. It is a fundamental skill that promotes language and memory development, stimulates imagination, broadens outlook and improves language understanding. Being an effective means of teaching different speech habits and skills, reading is often integrated with listening, speaking and writing and is considered to be the basis of their further development. Without doubt, there is a strong correlation between reading and academic success, as it is the best way of acquiring a large vocabulary, enhancing creativity and immersion in another cultural atmosphere. There is no denying that reading is of primary importance in providing EFL students' language competence and critical thinking skills. According to Ch. Nuttall, reading widely is a highly effective means of extending our command of language, so it has an important place in classrooms where language learning is the central purpose. However, students also need to learn how to read for meaning, and sometimes it is rather difficult to teach for both purposes at the same time or with the same text [11, p. 30]. EFL teachers, in particular those who teach students majoring in English, must be well aware of the fact that the focus in reading lessons is not only the content, but also the language. They should develop their students' ability to extract the content from the language that expresses it so that they can become effective independent readers.

We read for a variety of purposes and, according to these purposes, in a variety of ways. Although reading always involves deriving meaning from a text, our purpose in reading determines the kind and the amount of meaning we look for as well as the way in which we read a text. The terms *extensive reading* and *intensive reading* are used to describe different styles of reading. Extensive reading involves rapid reading of large amounts of material or longer contents, such as a whole book, for getting a gist, with the intention of enjoying a text, while in intensive reading setting students try to understand a text as fully as necessary and are focused on the language rather than the text. Of course, *extensive reading* and *intensive reading* are not just two contrasting ways of reading "but an infinite variety of interrelated and overlapping strategies" [11, p. 38]. They are complementary and both are necessary. Both approaches which are used for developing reading skills have important roles to play in helping learners gain fluency, first in the critical area of vocabulary and word recognition, and then in developing better reading comprehension skills. Together with *scanning* and *skimming*, important techniques of fast reading, they cannot be ignored if EFL students are to become competent readers.

Various aspects of foreign language reading, including the problem of teaching intensive and extensive reading skills as well as different reading strategies, in particular two major kinds of expeditious reading – skimming and scanning, have been discussed by a number of researchers whose works are often referred to by EFL teachers in the process of their continual professional development (S.K. Folomkina [5], E. Shabaikovitch [6], O. B. Bigitch [1], Ye. A. Maslyko, P. K. Babinskaya [2], J. Bamford [7], L. Norman [10], Ch. Nuttall [11], R. R. Day [8], S. Krashen [9], and others). Some of them give a thorough analysis of reading skills, others make plenty of practical teaching suggestions concerning activities to use before, during and after reading a book or a article with a class as well as various methods of fast reading that can help EFL learners make their reading efficient and use reading materials effectively. Although the list of publications dedicated to the problem of teaching reading in a foreign language continues to grow yearly, there are still several aspects which require careful consideration. To become more effective readers, students must learn to use different rates for different materials and different purposes, and must have practice in assessing what type of reading is appropriate in various circumstances.

The purpose of this article is to treat some aspects of teaching effective reading to first-year students majoring in English at faculties of foreign languages. Without pretending to consider all the aspects of the problem, in particular the choice of learner-authentic and authentic reading materials, which are an essential aspect of reading instruction, the author of this article makes it her aim to treat in a more detailed way *blended extensive and intensive reading* strategies, techniques and activities that can be used and done by EFL students at the pre-reading, while-reading and post-reading stages.

Needless to say, *intensive reading* plays a more essential role for EFL students who are more often unaware of effective reading and vocabulary learning strategies than native speakers. The crucial role of reading as a powerful means of teaching different speech habits and skills is performed by *intensive reading*. The English Language Development Curriculum for Universities, Institutes and Faculties of Foreign Languages stresses the importance of developing the four major skills, in particular reading, which is integrated with the others in the first two years and becomes relatively independent in years three, four and five [4, p. 4].

According to the Curriculum, the treatment of reading skills involves reading for global understanding, followed by a deeper and more detailed comprehension of the

text [4, p. 11]. Combining the benefits of both more focused and intentional *intensive reading* with advantages of *extensive reading* can help EFL teachers to arrive at a more balanced and effective language programme.

In Ukraine English instruction at the university level, in particular at faculties of foreign languages, is usually the "intensive reading procedure", which implies close study of short texts, including their syntactic, semantic and lexical analyses as well as translation into the mother tongue in order to study meaning. Extensive reading is mainly a complement to an intensive reading programme, an extra-curricular activity where students read out of class. The main focus of an extensive reading programme is individual reading of material which students choose themselves with follow-up activities such as writing a book report, a summary or doing a short presentation on what they have read. The role of a teacher is restricted to guiding students in choosing appropriate levels of material and assessing their reading reports, which may be submitted in writing, or their oral presentations. When EFL teachers focus on teaching reading strategies and extensive reading, they can also assess their learners' effort which they put into enlarging their vocabulary while reading long texts for general understanding.

Teaching communication skills, reading in particular, to first-year students studying English as their major, university teachers may encounter some difficulties. The first problem is mixed-ability classes. They are composed of a wide variety of students, all with their own needs reflecting the amount of education they have had in their native language and the types of previous instruction in English. Students of heterogeneous classes are at different levels – some with quite competent English, intermediate students, for example learners from specialized and private schools where the medium of instruction is English, some who have not yet achieved intermediate competence which involves greater fluency and general comprehension of some general authentic English, and some with a low level on entry who are not equipped with an adequate vocabulary to master their academic courses which are taught in English. The reading skill is difficult to be developed in the case of first-year students who have to read in a foreign language but who do not have this skill in their mother tongue. Apart from that, without mastering efficient reading techniques such as *scanning* to find a book or a chapter and *skimming* to know the general meaning of a passage, learners can easily get lost in the amount of literature they have to read on a daily basis.

To solve these problems, teachers working with first-year students studying English as their major should acquaint their students with peculiarities of extensive and intensive reading as well as skimming and scanning, which are considered search techniques rather that reading strategies. Besides, they ought to familiarize them with a variety of techniques for approaching texts of various kinds, to be used for various purposes. To be good readers, EFL students must be taught to vary not only their speed, but also their whole manner of reading, according to the text and their purpose in reading it. Learners should know which parts of the text can be ignored, which can be skimmed to get the gist and which are better to be studied closely.

Apart from s*upervised* or instructed *extensive reading* [8, p. 297],which is a good start for first-year students who are not equipped with extensive reading strategies, in particular predicting the content of the text from the title or the beginning of the text, guessing the meaning of unknown words from context, ignoring some unfamiliar words which do not prevent from comprehension of the gist of the text, *blended extensive and intensive reading*, another direction that the practice of extensive reading may take [8,

p. 297], can not only help the students develop a skill of reading for gist, but also read for detailed comprehension.

Though extensive reading is mainly independent silent reading of long texts with a view to increasing reading rate of individual students, it is advisable that first-year students start with reading the same text in class so that they can discuss the topic together and learn specific *blended extensive* and *intensive reading* skills. Stories and articles selected by the teacher for this propose should be of real interest to the students and suitable for their age level. Authors ought to be chosen with less complex structure and less extensive vocabulary range. The selection of texts is very important in teaching extensive reading. However, the text is only one element in it. It is also necessary for EFL teachers to design suitable activities and exercises for teaching first-year students effective reading at the pre-reading, while-reading and post-reading stages.

The pre-reading stage is designed to prepare learners for what they are going to read. The task of the teacher is to activate learners' background knowledge, to introduce key vocabulary items and preview the text with students. Pre-reading activities include warm-up exercises which are done to elicit something associated with the topic and encourage learners to exchange their ideas about it. Two main strategies of warm-up activities are *elicitation* and *brainstorming*. The former is a technique by which the teacher gets students to give information rather than giving it to them. It is normally based on the title or visuals. The latter involves learners' expressing hypotheses about the content of the text based on previous knowledge by writing notes down. Efficient reading depends on students' ability to make correct predictions, which will greatly increase their reading speed and enhance their comprehension. Learners should be taught to make predictions based on the title, subtitles and quotations taken from the text. By setting guiding questions, EFL teachers can also increase the students' curiosity and willingness to read a text. Guessing the answers before reading is one of the most effective ways of motivating learners to read an article or a story. Producing a reasonable hypothesis about the text, instead of starting with negative factors such as unfamiliar vocabulary, can help EFL teachers start a lesson on a positive note.

However, dealing with new language cannot be ignored if we want our students to become competent readers. Removing barriers to understanding the reading material does not envisage presenting all the new words and structures in the text before reading. Firstly, the new language can often be more easily and effectively learnt during the process of reading. Secondly, properly designed language-based tasks at this stage do not always require complete comprehension of the text. Although in the extensive reading procedure learners are taught to comprehend sentences in the text containing unfamiliar words which do not prevent students from getting the gist, there are always a number of unknown keywords which should be presented at the pre-reading stage with a view to preparing learners with language to use at the while- and post-reading stages. Teaching effective reading to first-year students majoring in English, EFL teachers should give preferences to such ways of presenting vocabulary as *guessing from context, matching, definitions, synonyms, opposites* and *word-building*.Typical exercises that can be done at the pre-reading stage are:

1. *Exercises directed at identifying the subject-matter of the text with the help of its key words and word combinations*.

Using such a technique of fast reading as *scanning*, learners are supposed to find in the text the key words and word combinations that can help them identify its sub-

ject-matter. Apart from that, students can be acquainted with some new words and word combinations from the text supplemented with their translation into the learners' mother tongue. Without reading the text, they have to guess what the text is about.

2. *Exercises aimed at learners' comprehension of sentences containing unfamiliar words which do not prevent them from getting the gist.*

Trying to understand the main idea of some sentences, paragraphs or parts of the text, learners are supposed to ignore unfamiliar words which can be adverbial modifiers of time, manner and place.

3. *Exercises designed to determine the structural components of a text and making hypotheses about its content.*

Doing these exercises, students learn how to divide the text into the introduction, main body and conclusion. They can also read the title of the text, its sub-titles, topic sentences, the first and the last paragraphs in order to determine its subject-matter. Learners can use pictures, photographs and illustrations in a book or article to predict what the text is about [2, p. 117–123].

The aim of *the while-reading stage* and its reading activities is to encourage learners' critical thinking and increase their comprehension of the text. During this stage students should have the opportunity to confirm their predictions, gather and organize information. Exercises that can be done at this stage provide opportunities and motivation for repeated purposeful interaction with the text. They are connected with reading and rereading of the whole text and its parts to determine its gist, to search for specific pieces of information and establish logical connection between separate facts. In this case the techniques of *scanning* and *skimming* are widely used. These valuable reading strategies enable the reader to select parts of the text that are worth spending time on, in particular those which the students did not understand and need to be interpreted or discussed later. The while-reading stage can be represented by such exercises:

1. *Exercises directed at singling out the main points of the text and understanding separate facts*.

Students can read carefully some paragraphs and choose the most suitable heading from the list for each of them. After reading the whole text, they can identify the main problems raised in the text, answer some general questions and say which of the statements are true or false.

2. *Exercises aimed at establishing semantic or logical connection between separate facts of the text.*

Learners can read jumbled sentences or paragraphs and then put them in the correct order. They can also put questions to the text the answers to which could be used for retelling the text [2, p. 123–127].

At *the post-reading stage* EFL teachers can check their learners' comprehension of the text by means of some fast reading techniques which do not remove the need for careful reading, but make it possible for the students to choose parts of the text which require special attention. They are *multiple-choice* (choosing the correct variant among suggested), *true/false statements* (choosing the right variant while comparing the answer to the content of the text), *table-filling* (writing the necessary information in the table) [3, p. 20–21] and others.

The function of the post-reading stage and its activities is to help learners connect what they have read with their own ideas and experience. At this stage teachers should engage students in discussion in which they evaluate the information they have obtained from the text. They can check learners' comprehension of the gist of the text. Some ex-

ercises which are recommended at this stage are designed *to identify the communicative purpose of the author and the main function of the text*. To help students cope with the task, teachers should offer several variants of their answer to choose from, for example *to give information, to estimate some facts, to affect readers* or *persuade* them. Other exercises can be directed *at developing learners' skills to express evaluative judgements about the text.* Students can discuss with their groupmates what information they gained from the text. They can find out if there are any points in the article they disagree with and whether there is any information they did not know before reading the article [2, p. 128–129].

Effective reading can lead to improvement in first-year students' writing and speaking skills. At the post-reading stage learners move fluently from reading to speaking or writing as a follow-up to reading activities. They may interview each other about their reading or do short presentations on what they have read, write summaries of their reading or a book report. It is very essential that EFL teachers review their students' summaries at the beginning of the course because many first-year students have not had training in summary writing. Although in an extensive reading programme students' main task is reading, writing summaries is valuable not only to provide a means for teachers to check comprehension, but because the writing of summaries improves comprehension.

In conclusion, to be effective readers EFL students need to use a mixture of the above strategies and techniques varying the type of reading they employ and the speed at which they do it. Well-organized work with a reading text within the framework of blended extensive and intensive reading helps first-year students studying English as their major to exploit it to the full in order to achieve the most important purposes in reading and, what is more, to make the process of reading both interesting and useful. The task of EFL teaches is it to use a variety of teaching methods and activities with the aim of stimulating students' interest and motivation and making a reading class a pleasurable and positive experience. Thanks to an effective combination of extensive and intensive reading, EFL students' ability to read may go further and thus the habit of good reading may be developed to deal with the infinite horizons of knowledge which are waiting to be explored. Teaching effective reading to first-year students majoring in English, university teachers should also acquaint them with two major kinds of expeditious reading, therefore a promising area of future research might be the problem of teaching the techniques of skimming and scanning in the EFL classroom which are used to make reading fast and flexible.

References

1. **Бігич О. Б.** Вправи для навчання читання на матеріалі американських автентичних підручників. 1999. № 4. С. 60–62.
2. **Настольная книга преподавателя иностранного языка** / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. Минск: Выш. школа, 2000. 522 с.
3. **Ощепкова Т. В.** Приёмы обучения различным видам чтения. Иностранные языки в школе. № 3. 2005. С. 15–21.
4. **Програма з англійської мови для університетів**: Проект Кол. авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей та ін. Київ: Нова книга, 2001. 245 с.
5. **Фоломкина С. К.** Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Метод. пособие для вузов. Москва: Высш. шк., 1987. 207 с.
6. **Шабайкович Е.** Навчання читання іноземного тексту. Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі. – Львів: Світ, 1996. С. 145–161.

7. **Bamford J.** Extensive Reading by Means of Graded Readers. Reading in a Foreign Language. 1984. 2/2. P. 218–260.
8 **Day R. R.** Extending Extensive Reading. Reading in a Foreign Language. 2015. 27/2. P. 294–301.
9. **Krashen S.** The Power of Reading: Insight from the Research. Westport, Conn: Libraries Unlimited, 2004. 119 p.
10. **Norman L.** How to Read Better and Faster. Delhi: Binny Publishing House, 1986. 239 p. J. Bamford//Reading in a Foreign Language. 2002. №14. P. 136–141.
11. **Nuttall Ch.** Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching, 1998. 282 p.

УДК 371.38:81:004
DOI 10.15421/381911

Yu. S. Mosina
Ю. С. Мосіна
Ю. С. Мосина

Dnipro National University of Railway Transport named after Academician V. Lazarian
Дніпровський національний університет залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна
Днепровский национальный университет железнодорожного транспорта имени академика В. Лазаряна

AN INTERACTIVE WHITEBOARD AS A SUPPORT TOOL TO A TEACHER
ІНТЕРАКТИВНА ДОШКА ЯК ПОМІЧНИК ВИКЛАДАЧА
ИНТЕРАКТИВНАЯ ДОСКА КАК ПОМОЩНИК ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

The article reviews the using of an Interactive Whiteboard in the learning process. The paper deals with the problem of utilizing an Interactive Whiteboard to make a lesson more efficient. The author brings up an issue of effectiveness of using of an Interactive Whiteboard during lessons, ascertains if students obtain information in larger volume comparatively with traditional learning. A question is put if an Interactive Whiteboard ensures an interesting lesson on its own. Examples are given of how a traditional lesson differs from a lesson using interactive technologies. This paper describes how using SMART Board can ease the learning process and make it more vivid and interesting. Also, there are reasons why students like classes with the use of an Interactive Whiteboard. The publication deals with the emergence and development of Interactive Whiteboard in the educational process. Particular attention was devoted to the difficulties faced by students and teachers when using an Interactive Whiteboard in class and possible ways to solve them. The probable causes of unsatisfactory results of using of an Interactive Whiteboard when studying the material are considered. Particular attention is paid to the issue of «an Interactive Whiteboard is an assistant to a teacher, but not his/her substitute.» The article presents methods for the effective use of an Interactive Whiteboard by a teacher and explains why classes using such technologies interest students. This study discusses the need for socialization of students during the lessons and ways to achieve this goal. It also mentioned the possible negative aspects of using interactive technologies in teaching students and probable reasons why teachers do not want to use a Smart Board in their classes.

Keywords: Interactive Whiteboards; IWB; Smart Boards; technology.

Розглянуто використання інтерактивної дошки у навчальному процесі. Приділено особливу увагу проблемі використання інтерактивної дошки для досягнення більшої продуктивності заняття. Порушено питання ефективності використання інтерактивної дошки під час занять; з'ясовано, чи отримують студенти більший обсяг знань на уроках з використанням інтерактивної дошки в порівнянні з традиційними уроками; чи є інтерактивна дошка гарантією цікавого уроку сама по собі. Наведено приклади, чим традиційне заняття відрізняється від заняття з використанням інте-

© Mosina Yu. S., 2019

рактивних технологій. Описано, як використання SMART Board може полегшити процес викладання і зробити його більш жвавим і цікавим. Також вказано причини, чому студентам подобаються заняття з використанням інтерактивної дошки. Порушено теми появи і розвитку інтерактивних дощок в освітньому процесі. Особливу увагу приділено проблемам, з якими стикаються студенти і викладачі при використанні інтерактивної дошки на занятті, і можливим способам їх вирішення. Розглянуто імовірні причини незадовільних результатів при вивченні матеріалу за допомогою інтерактивної дошки. Підкреслено, що «інтерактивна дошка – це помічник викладача, а не його замісник». Наведено методи ефективного використання інтерактивної дошки викладачем; пояснено, чому заняття з використанням подібних технологій зацікавлюють студентів. Порушено питання необхідності соціалізації студентів під час занять і шляхи досягнення цієї мети. Згадано можливі негативні сторони використання інтерактивних технологій при навчанні студентів і ймовірні причини небажання викладачів застосовувати інтерактивну дошку на своїх заняттях.

Ключові слова: інтерактивна дошка, інтерактивне навчання, інтерактивні технології.

Рассмотрена проблема использования интерактивной доски для достижения большей продуктивности занятия. Затронуты вопросы эффективности использования интерактивной доски во время занятий; выяснено, получают ли студенты больший объём знаний на уроках с использованием интерактивной доски по сравнению с традиционными уроками; является ли интерактивная доска гарантией интересного урока сама по себе. Приведены примеры, чем традиционное занятие отличается от занятия с использованием интерактивных технологий. Описано, как использование SMART Board может облегчить процесс преподавания и сделать его более живым и интересным. Также указаны причины, почему студентам нравятся занятия с использованием интерактивной доски. Затронута тема появления и развития интерактивных досок в образовательном процессе. Особое внимание уделено сложностям, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели при использовании интерактивной доски на занятии, и представлены возможные способы их решения. Рассмотрены вероятные причины неудовлетворительных показателей использования интерактивной доски при изучении материала. Особое внимание уделено вопросу «интерактивная доска – помощник преподавателя, а не его заместитель». Приведены методы эффективного использования интерактивной доски преподавателем, и объясняно, почему занятия с использованием подобных технологий заинтересовывают студентов. Затронута тема необходимости социализации студентов во время уроков и пути достижения этой цели. Также упомянуты возможные негативные стороны использования интерактивных технологий при обучении студентов и вероятные причины нежелания преподавателей применять интерактивную доску на своих занятиях.

Ключевые слова: интерактивная доска, интерактивное обучение, интерактивные технологии.

Ukrainian society is facing the task of increasing its economic and industrial power. To have a competitive economy we need to increase competitiveness of Ukrainian education.

The age of rapidly developing technologies sets the rules that concerns changes in the field of education. Modern students are used to get information not from books but from electronic media, therefore they meet the use of Interactive Whiteboards (IWB) in educational audiences with enthusiasm.

The analysis of psychology, pedagogical and methodical literature shows activity of scientific research in relation to the modern technical teaching aids, but the majority

of them come down to demonstration of using IWBs in the process of teaching different subjects [1].

An IWB is a large interactive screen in the form of a whiteboard. An IWB can be presented by both an autonomous computer with a large touch screen and a device connected to the notebook and a projector, and a touch panel. IWBs are used in schools, training sessions, conferences and board meetings.

If to examine all types of IWBs, then it is needed to look back at what was going on in the XX century. The first electronic IWBs appeared at the beginning of 90-ies. A company Microfield Graphics (the USA) became a pioneer with the electronic IWB of SoftBoard. Such boards looked as ordinary marker boards, however all records done on an electronic board instantly appeared on the screen of the personal computer.

An electronic IWB is an enormous touch screen on which it is possible to demonstrate the different functions of user interface by means of a pen or a finger. Electronic IWBs allow combining all advantages of classic presentation with possibilities of high-tech.

The first IWBs were developed for using in offices. They were created by a company Xerox PARC in 1990-ies. These whiteboards were used for conferences in small groups and carrying out round table meetings. In 1991 a company SmartTechnologies created an IWB with using a projector.

The Multimedia-projector connected to the electronic IWB allows working in multimedia environment, combining classic presentation with demonstration of information from the Internet, a computer, a flash drive or a camera.

Basic advantage of electronic IWBs is possibility to write down the process of creation inscriptions and pictures and reproduce them afterwards. Thus, at the beginning of 90-ies software of electronic IWBs laid basis for creation an application for distance education. It allowed giving educational courses simultaneously in a few cities of a country.

The listeners of such seminars could read information from the monitors or map to the large screen for a collective discussion.

Everyone agrees that due to IWBs educational process revives considerably in all classes without an exception, a lesson passes to a higher quality level; students activity grows absolutely [1]. Students like to see colourful pictures and be engaged in the learning process, not just “be present”. But SMART Boards are relatively new and unusual device for Ukrainian educational establishments so they are sometimes used only to watch videos and to show colourful texts. We are going to study different types of utilizing IWBs which help improve learning process.

A powerful technical tool and the implementation of the latest multimedia tool is the SMART Board interactive software and technology training complex. Many literary sources describe the component composition, purpose, tools of the interactive learning complex. An attempt was made to substantiate the methodology of using interactive technology in the educational process; attention was paid to software application for the development of teaching materials; the possibilities of using an electronic IWB in the educational process of higher educational institutions are determined. Such scientists as Dr. Gemma Moss, Dr. Carey Jewitt, Professor Ros Levaãiç, Dr. Vicky Armstrong, Alejandra Cardini and Frances Castle made a research of effectiveness of SMART Boards in educational process [5]; Dr. Tetiana Koval emphasized on using electronic devices for increasing knowledge acquisition [7; 8]. A great deal of work was made by C. Betch-

er, and M. Lee who described implementation of an IWB, methods and results in their study "The Interactive Whiteboard Revolution: Teaching with IWBs" [3].

The purpose of this research is to study efficiency of using IWB on the lessons, if students gain knowledge in larger amount than while traditional learning, if they show better results on test. We also wonder if the lessons become more interesting and vivid while using IWB.

All such electronic devices whether movies, radio, television, or personal computers, were first developed for the average user or the office market and only then gradually adapted for use in the educational sphere. For most of these products, schools were largely a secondary market. In contrast, the first SMART Board was sold to universities in 1991, and the first IWB was sold to the university in the mid-1990s. Nowadays there are dozens of alternative players in this area who release their products specifically for the educational market. Since IWB technology was perceived as a technology for learning, most vendors are demonstrating significant commitment and responsiveness to the needs of this market [3].

Work with an IWB increases the level of comprehension of the material through a combination of various forms of information transfer – visual, voice and tactile. The organization of the lesson, including various forms of presenting information, plays an important role. Each student is known to have his/her own preferences and style in the study of foreign languages. As psychology studies show, the more neuro systems are involved in the educational process, the better it will be possible to reproduce the acquired information subsequently.

Thus, it became necessary to use up-to-date teaching ways in order to realize the educational goal of raising and improving the usual teaching methods that were practiced earlier. This should be the main goal, rather than mainly focusing on academic achievements.

In addition, the use of a progressive multimedia system and modern teaching methods should encourage the teacher to improvise the natural teaching-learning process [2].

Such complex combination strongly affects the student, forming associative links that help understand the material better. In fact, associations are a natural follower of our ideas [10].

There are many opinions about necessity of using IWB in the educational process. Some teachers insist that IWB is not more than an entertainment as colourful and sound device. But there is a thought that having IWB is not a deal, you must know how to use it properly. There is this curious idea that if we simply buy the best equipment – be it the best TV, the best video, the best computers or even the best textbooks – then the quality of the technology can somehow improve the standard of the teaching. While it would be comforting to think that simply having the best equipment will be a recipe for instant success, there is far more to it than this. By all means, do the research in order to get the right technology for the school, but remember that this is just one small part of the overall picture [3].

IWB can be just as readily used by the senior teacher preparing students for a public exam, the special education teacher working with students with learning disabilities, a distance education teacher working with remotely located students, a teacher using a highly differentiated discovery-based approach, or the kindergarten teacher working with five-year-olds. The boards are often employed in a range of ways – from an easy board for writing notes and drawing diagrams, right through to a fully integrated, multimedia-enabled, large-screen digital convergence facility [3].

The objective of using IWB isn't to take traditional book learning, hands-on experiences, or paper testing away from students. Instead, they're designed to brace and interact students up by adding selection to instruction, getting them moving, and providing cool ways to respond to questions.

SMART Board supports the teaching method of foreign languages in 3 main ways: 1) it helps the presentation of recent linguistic and cultural components, 2) it supports interaction with the class and 3) it promotes the teacher's organizational skills [4].

An IWB supports learners as well .Current education theories are grounded in the notion of the social learner and position student engagement as a key component of knowledge construction: 1) whole-class teaching brings the entire class together, focuses their attention and provides structured, teacher-focused group interaction; 2) constructivism relies on the learner to select and transform information, build hypotheses in order to make decisions and ultimately construct meaning; 3) learners actively engage in the learning process through reading, writing, discussion, analysis, synthesis and evaluation, rather than passively absorbing instruction (e. g., lecture model of instruction) [2].

Students like to work on SMART Board! They are all excited about this board that you just need to touch to use. They especially love to write with their fingers, so even activities like quizzes are fun on the electronic board! They ask to be quizzed, only for the fun of writing on the board. This magic board brings true excitement in the classroom. Many studies show how much this excitement and positive attitude is important for learning. From a hormonal point of view, the learning process cannot be started without a student's positive attitude. The emotional and psychological state of the student, via hormonal activity, is crucial. Using SMART Board gives them a positive attitude.

Despite the evident advantages in entertainment of the students during the lesson some researchers state that there are no statistically individual differences at level due to the use of IWB [9]. And there are also some disadvantages of using IWB reported both by students and teachers: visual deterioration, fatigueability, setup difficulties, errors in an image at the use, possibilities of technical failure; high cost. In addition, preparation of a lesson with the use of IWB is time-taking process supposing a large additional piece of work on making up the material in electronic form [10].

To sum up, an IWB is a wonderful way to focus students' attention in the classroom. Teachers report great success with having students come up and work out problems on IWB in front of the classroom. Because the technology is interesting, students are eager to work with it, and teachers should take advantage of this by having every student come up and work on the board.

Application of an IWB corresponds to the method of perception the information which is usual for the students of new generation which requires more visual information and stimulation. According to the psychological researches people memorize only 20 % of what they see, 30 % of what they hear, 50 % of what they see and hear and 80% of what they see, hear and do simultaneously. Due to these data one can say that IWB application can improve quality of obtained data [10].

However you do not have to forget that an IWB is a not magic tool which solves all problems instantly. A board will never be able to replace a teacher completely. Any lesson with the use of an IWB must have an accurate plan and structure, achieve certain goals and results. Ultimately, smart technologies only help a high qualified teacher make his/her lesson more vivid and informative, and an IWB makes students not just attend a lesson but participate in it and enjoy it. As it was reported by C. Betcher, and M. Lee in their research "The interactive whiteboard revolution: Teaching with IWBs:

"An IWB can be used as a regular dry-erase whiteboard, a basic electronic whiteboard or a dynamic digital convergence facility that sits at the centre of a media-rich digital teaching hub. It is the teacher, not the technology, decides how effectively an IWB will be used in their classroom" [3].

References

1. **Abdulrahman Mohammad Alfahadi** The Effectiveness of Using SMART Board Technology in Teaching English as a Foreign Language to Preparatory Year Students at Tabuk University. Education Journal. Vol. 4, 6. 2015. P. 332–337.
2. **Basmah Issa, Ahmad Al-Saleem.** THE INTERACTIVE WHITEBOARD IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (EFL) CLASSROOM. URL: http://iboard.ca/research/
3. **Betcher C., & Lee M.** The interactive whiteboard revolution: Teaching with IWBs. Victoria, Australia: ACER Press, 2009. 154 p.
4. **Fabienne Gerard, Martina Greene and Jamey Widener** Using SMART Board in Foreign Language Classes. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED432278
5. **Gemma Moss.** The Interactive Whiteboards, Pedagogy and Pupil Performance Evaluation: An Evaluation of the Schools Whiteboard Expansion Project (London Challenge). URL: http://discovery.ucl.ac.uk/10000905/
6. **Ганашок А. И.** Интерактивная доска как средство повышения познавательной активности и эффективности обучения на уроках информатики. Інформаційні технології і засоби навчання. 2016. Т. 51. № 1. С. 21–35.
7. **Коваль Т. І.** Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Інформаційні технології і засоби навчання. 2011. № 6 (26). URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/546/451
8. **Підготовка викладачів вищої школи: Інформаційні технології у педагогічній діяльності: навч.-метод.** посіб. / Т. І. Коваль, С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко. К.: Видавничий центр КНЛУ, 2009. 380 с.

УДК..811.111..378.147
DOI 10.15421/381912

K. M. Pererva
К. М. Перерва
К. М. Перерва

Dnipro National University of Railway Transport named after academician V. Lazaryan
Дніпровський національний університет залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна
Днепровский национальный университет железнодорожного транспорта имени академика В. Лазаряна

THE ROLE OF EMPATHY IN ENGLISH TEACHING

The aim of this study is to identify the role of empathy in learning process and to make students get involved in it and obtain fruitful outcomes in this direction. The qualitative method was used in this study to find out due data for explaining the positive effects of empathy for better learning. This study emphasizes the importance of empathy and its influence for making the English learning process fruitful through comparing the explanations and views of different researches. This paper describes some of the key findings from profound studies of this matter, which examined the role of empathy in teacher–student relationships and its relevance to moral modelling. The project collected data through interviews and classroom observations and used grounded methodology theory for the analysis. The literature considers the latest research in neuroscience and the significance of emotions in moral decision making alongside older psychological research on affect and empathy in learning. Empathy has long been an intrinsic part of the education system, if schools are involved in intellectual development, they are inherently involved in emotional development. The results explain that the teachers should approach the students like mother and father while teaching. Thus, this approach will make students learn easily and also make the students motivation high and better towards learning.

Keywords: empathy, learning process, outcomes, approach, positive effect.

Метою цього дослідження є визначення ролі емпатії у процесі навчання англійської мови та залучення студентів до цього процесу, отримання плідних результатів у цьому напрямку. У цьому дослідженні був використаний якісний метод для з'ясування даних для пояснення позитивного ефекту емпатії для кращого навчання. Підкреслено важливість емпатії та її впливу на процес плідності процесу вивчення англійської мови шляхом порівняння пояснень та поглядів різних досліджень. Описано деякі основні висновки глибоких досліджень з цього питання, в якому розглянуто роль співпереживання у відносинах між викладачами та студентами та її відповідність до морального моделювання. Було зібрано дані шляхом опитування та спостереження в аудиторії та було використано теорію методології для аналізу. Розглянуто останні дослідження в галузі нейронауки та значення емоцій у прийнятті моральних рішень разом із психологічними дослідженнями щодо впливу емпатії на навчання. Емпатія вже давно є невід'ємною частиною системи освіти, якщо університети залучені до інтелектуального розвитку, вони за своєю суттю беруть участь в емоційному

© Pererva K. M., 2019

розвитку студентів. Результати пояснюють, що викладачі повинні ставитися до студентів із співчуттям та розумінням. Таким чином, цей підхід допоможе студентам легко навчатися, а також підвищить мотивацію студентів до навчання.

Ключові слова: емпатія, процес навчання, результати, підхід, позитивний ефект.

Целью этого исследования является определение роли эмпатии в процессе обучения английскому языку и вовлечение учащихся в этот процесс, получение плодотворных результатов в этом направлении. В этом исследовании был использован качественный метод для выяснения должных данных для объяснения положительных эффектов эмпатии для лучшего обучения. Подчеркнута важность эмпатии и ее влияния на то, чтобы сделать процесс изучения английского языка плодотворным, сравнивая объяснения и взгляды различных исследований. Описаны некоторые ключевые выводы глубоких исследований этого вопроса, в которых рассматривается роль эмпатии в отношениях между преподавателем и студентом и ее актуальность для морального моделирования. Были собраны данные с помощью опроса и наблюдения в аудитории и использована методологическая теория для анализа. Наряду с более старыми психологическими исследованиями по влиянию эмпатии на обучение рассматриваются новейшие исследования в области нейробиологии и значение эмоций в принятии моральных решений. Эмпатия уже давно является неотъемлемой частью системы образования, если университеты участвуют в интеллектуальном развитии, они по своей сути, вовлечены в эмоциональное развитие студентов. Результаты показали, что для достижения положительного эффекта преподаватели должны относится к студентам с эмпатией. Таким образом, этот подход заставит учащихся легко учиться, а также повысить мотивацию студентов к учебе.

Ключевые слова: эмпатия, процесс обучения, результаты, подход, положительный эффект.

Teachers' profession is related to many different roles such as: teacher's role in the narrow sense, teacher as motivator, evaluator, cognitive-diagnostic role, social relations manager and partner in the emotional interaction. The purpose of the study is to investigate whether empathy is connected to the self-assessment of success in teachers' roles performing.

Communicative competence involves knowing not only the language code, but also what to say to whom, and how to say it appropriately in a given situation [11, p. 146–153]. Moreover, this ability to use and interpret linguistic forms appropriately calls for social and cultural knowledge and experience beyond the grammar of the language [1, p. 34]. How, then, can a Ukrainian EFL teacher cultivate students' intercultural communicative competence? The teacher herself is a non-native English speaker, the students are all Ukrainian, and the little English they encounter outside the classroom is often inappropriate.

Medgyes argues that the performance of non-native speakers is inherently limited: Non-native speakers can never achieve native speaker competence because they are, by their very nature, norm-dependent [9, p. 46]. However, as Brown points out, communicative competence is relative, not absolute, and it depends on the cooperation of all participants [2, p. 14]. Thus the norm itself is to some extent negotiable by and relative to the participants – native and non-native alike. One essential for successful intercultural communication, then, is the attitude of the participants, whose sense of appropriateness helps construct the norms.

Goldstein and Michaels describe empathy by combining several meanings noted by Macarov: "Empathic people can take the roles of other people, viewing the world as

they see it, and experiencing their feelings. They are adept at reading and interpreting nonverbal communication. They sincerely try to understand helpfully, without passing judgment. Empathy differs from sympathy in that it does not include pity or approval and focuses on the feelings of others, not our own [7, p. 82].

Gudykunst and Kim explain that we cannot understand the communication of people from other cultures if we are highly ethnocentric [5, p. 429–444].

According to Porter and Samouvar, intercultural understanding goes through several stages from ethnocentrism to ethnorelativism [14, p. 351–382]. Ignorance or feelings of denial and rejection are natural at the first stage. To help students shift their viewpoint, the teacher needs to make them encounter value conflicts. The stronger the impact on the students' belief systems and their value judgments, the more they will question the stability of their values [12, p. 122–134]. Then, by reflecting on their belief systems and value judgments in comparison to the norms of the new culture, students will become aware of, admit, and then accept the differences. When students can tolerate differences and believe that no cultural group should be judged as being inherently superior or inferior to another, the teacher has successfully created a classroom culture where students have acquired empathy through intercultural understanding via the learning of English [10, p. 29–45].

Moreover, Ukrainian English teachers should teach students that all languages are of equal value. Stevick points out that Ukrainian education has put too much stress on British and American English. Overemphasizing Anglophone culture may mislead students to assume the superiority of English [15, p. 58–74].

It is time for us to stop deprecating differences and instead, to encourage students to understand them empathically, to generate a new harmony that will create a school environment where differences can be viewed more constructively. An empathic viewpoint can sensitize one to the full range and depth of someone else's affective stage or situation and create new insights into classmates' personal differences. Trying to understand a different culture can lead students to rethink their own beliefs, to develop empathy, and then to integrate differences into their belief system for constructive relationships with classmates [4, p. 67].

When students learn English, they accept the premise that the language, the culture, and the society are very different from theirs. Therefore, English classes can challenge students' assumptions and help them see another way to view differences. Introducing cultural differences as pieces of information is not enough.

Livine and Adelman emphasize teaching the hidden aspects of the culture in language learning, because the part of culture that is exposed is not always that which creates cross-cultural difficulties; the hidden aspects of culture have significant effects on behavior and on interactions with others [7, p. 82]. By highlighting the hidden aspects of the language functions and characteristics with an empathic attitude including the positive value of differences, a Ukrainian teacher can help students reflect on the appropriateness of their performance.

English language learning introduces students to different interaction patterns for communication with different ranges of appropriateness from Ukrainian norms. An English interaction is governed by its culturally oriented rules and it is quite hard for students to figure out the hidden formula. As a consequence, they fail the interaction. For example, Brown showed how students failed to use appropriate turn-taking signals, formulated by the English conversation rules, in their interactions with each other and with the teacher [2, p. 14]. Why do they fail? Because they try to apply their own cultural

conversation rules developed through their native language acquisition for the English interaction [13, p. 36].

Stevick explains how everyday teaching affects students: "We consciously choose or not choose one or another set of "life goals" that we want to help our students work on. We can pursue those goals openly and intentionally or indirectly and covertly or not at all. But whether we are consciously working on such matters or just on language skills, the "life goals" that will be affected most in our students are not necessarily the ones we think we are putting across. They are the goals – the values – that our students find built into us and into how we teach them, our fellow human beings, day by day" [15, p. 58–74].

By now, it must seem pretty clear that empathy is an important personality asset, but you may be wondering how to make it fit amongst your current lesson plans. Here are a few ideas to get you started:

- Be an example. Know that your students watch you. They learn from your character and behaviors as much as they do from your instruction. Be a consistent example of empathy, and exude a caring, compassionate, understanding attitude. They'll follow your lead.
- Create the environment. It's important that your students trust you and one another. If an understanding, trustworthy environment is established, then they're more likely to open up and display positive characteristics towards one another.
- Work on communication strategies. Feelings are very different from words. It's important that attention is given to helping students find the words to explain their feelings, in both their speaking and their writing.
- Offer collaborative group tasks. As students work together on specific tasks or challenges, they experience a sort of group molding that brings them together. Shared victory or failure gives them a collaborative experience that requires them to exercise those empathy muscles with their peers.
- Identify shared values and differences. Discussions and activities go a long way towards helping students see how they align or differ from others.

Therefore, we should emphasize the role of teaching in promoting our students' humanistic development, and the cultivation of a more empathic viewpoint must be justified as one of the life-goals for Ukrainian students, especially in their English language classes.

I cannot say that English language learning directly fosters students' empathy development. I cannot say that a better language learner could already have developed empathy, either. I don't have measures to estimate students' empathic attitude and cannot prove that I have been able to develop empathy in my students during my English language classes. However, I can insist that I should teach English to help students develop themselves with dignity. I want to be in the classroom to better students' lives.

Empathy teaches the teachers, parents, and the other people the way how to feel the other people feel in the same fashion. Because, it is not possible to make people have same feelings and same experiences in the lives, but it is possible to put yourself in others'shoes to feel what they feel. Actually, putting yourself in on place is the behaviour of human being not animals. If teachers develop a better way how to feel the students feel, then they can teach better than before. If the people do not put themselves in somebody's place, there is possibility for to be selfish for them. Empathy contributes too much to education due to its positive results seen teaching and training activities in educational environment and told by many teachers and trainers. Teachers should find

various ways to develop empathy for many reasons, so that they can make their students think about the others. It is not possible to put everything into practice but empathy makes itself felt everywhere. Therefore, this study suggests that feeling is a best way for beginning to learn in many things. Especially, empathy is likely to work in classroom environment, since the teachers cannot take their respective students everywhere to teach, but through developing the way empathy the students put themselves in the place of other, and as a result they start learning.

References

1. **Bialystok E.**, **Hakuta K.** In Other Words: The Science and Psychology of Second-Language Acquisition. New York: Basic Books, 1994. p. 34.
2. **Brown H. D.** Principles of Language Leaming and Teaching. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall Regents, 1994. p. 14.
3. **Gerbert E.** Lessons from the Kokugo (National Language) Readers. Comparative Education Review. Tokyo, 1993. p. 143.
4. **Goldstein A. P., Michaels G. Y.** Empathy: Development, training and consequences. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1985. p. 67.
5. **Gudykunst W. B., Kim Y. Y.** Communicating with strangers: An approach to intercultural communication. In J. Stewart (Ed.), Bridges not walls: A book about interpersonal communication. New York: McGraw-Hill, 1995. p. 429–444.
6. **Holliday A.** Appropriate Methodology and Social Context. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 19.
7. **Livine, D. R., Adelman, M. B.** Beyond language: Crosscultural communication. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall Regents, 1993. p. 82.
8. **LoCastro V.** English language education in Japan. In H. Coleman. (Ed.), Society and the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 40–63.
9. **Medgyes P.** Native or non-native: who's worth more? ELT Journal. 1996. p. 46.
10. **McKay S. L.** Teaching English overseas: An introduction. Oxford University Press, 1992. p. 29–45.
11. **McLeod S. H.** Notes on the heart: active issues in the writing classroom. Southern Illinois University Press. 1997. p. 146–153.
12. **Okuzaki M. A.** Classroom Research Prolect about Strategic Competence. Hakodate Eibungaku 36. 1997. p. 122–134.
13. **Porter R. E.** Intercultural Communication: A Reader. Wadsworth Publishing Co. 1997. p. 36.
14. **Saville-Troike M.** The ethnography of communication. In S. L. McKay and N. H. Hornberger (Eds.), Sociolinguistlcs and language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 351–382.
15. **Stevick E. W.** Working with teaching methods: What's at stake? Heinle & Heinle. 1998. p. 8–74.

УДК 371.315:811.111 (045)
DOI 10.15421/381913

Н. А. Сафонова
Н. А. Сафонова
N. A. Safonova

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Днипровский национальный университет имени Олеся Гончара
Oles Honchar Dnipro National University

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
PECULIARITIES OF THE ORGANISATION OF THE INDEPENDENT WORK IN THE EGLISH LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL

Розглянуто шляхи організації самостійної роботи при вивченні англійської мови в початковій школі. Визначено нові методи організації самостійної роботи молодших школярів у класі, які зможуть забезпечити мотивацію та зацікавленість учнів.

Виявлено основні мовленнєві вміння, які формуються під час самостійної роботи: сприйняття мовного матеріалу, формування мовленнєвих навичок, а також застосування мовленнєвих умінь і навичок. Для самостійної роботи контрольного характеру властиві перевірочні завдання, спрямовані на перевірку мовних знань та формування мовних і мовленнєвих умінь та навичок.

Самостійну роботу молодших школярів під час вивчення нового матеріалу ми організовували за допомогою різних форм – фронтальної, індивідуальної форми навчання; роботи в малих групах та в парі.

Наголошено, що при виконанні самостійної роботи важливе значення мають інструкції вчителя.

Залучення самостійної роботи у початковій школі дає можливість навчити учнів вчитися, включати їх в активну пошукову діяльність, що значно розширює освітні можливості уроків, сприяє формуванню і вдосконаленню навчальних умінь і навичок учнів; розширенню їх мовного матеріалу; прояву самостійності в роботі над навчальним матеріалом; розвитку творчого потенціалу, пізнавальної активності; створенню захоплюючого заняття.

Ключові слова: викладання іноземних мов, самостійна робота, мотивація, заклад середньої освіти, початкова школа.

Рассмотрены пути организации самостоятельной работы при изучении английского языка в начальной школе. При использовании самостоятельной работы для младших школьников нужны новые методы организации работы в классе, которые смогут обеспечить мотивацию и заинтересованность учеников.

Определены основные речевые умения, которые формируются во время саомостоятельной работы: восприятие язикового материала, формирование речевых навыков, а также применение речевых учений и навыков. Для самостоятельной работы контрольного характера характерны проверочные задания, направленные на проверку языковых знаний и речевых умений и навыков.

© Сафонова Н. А., 2019

Самостоятельную работу младшых школьников во время изучения нового материала мы организовывали при помощи разных форм – фронтальной, индивидуальной формы обучения, работы в малых группах и в парах.

Сделан акцент, что при выполнении самостоятельной работы важное значение имеют инструкции учителя.

Привлечение самостоятельной работы в младшей школе даст возможность научить учеников учиться, включить их в активную исследовательнскую деятельность, что значительно расширяет возможности уроков, способствует формированию и совершенствованию учебных учений и навыков учеников; расширению их языкового материала; проявлению самостоятельности в работе над учебным материалом; развитию творческого потенциала познавательной активности; созданию увлекательных занятий.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков, самостоятельная работа, мотивация, заведение среднего образования, начальная школа.

The article is devoted to the analyses of the organization of the independent work while studying English in Primary school. The use of independent work for the pupils of the Primary school requires the application of new methods of the organization of the work in the classroom which can provide pupils' motivation and interest.

It revels new language skills which are formed during the independent work: the comprehension of the new material, the formation and application of the language skills. The independent work may have a control character and be made of some exercises aimed to check the language ability and the formation of language skills and habits.

The independent work of the Primary school children was organized by the means of differnrt forms, i. e. whole class work, individual work and pair work.

The article stresses that teachers' instructions are very important during the independent work.

The role of the independent work in Primary school gives the possibility to teach pupils to study, to involve them into the active research activity, that increases the education level of the lessons, helps formation and improvement of skills; the embodiment of their independent work in the teaching material, the development of the creative potential of students, their studying activity, the formation of an interesting lesson.

Keywords: foreign language teaching, independent work, motivation, the institution of secondary education, Primary school.

Навчання англомовному спілкуванню молодших школярів – одна з найважливіших областей сучасної іншомовної освіти. Одним із можливих шляхів досягнення цієї мети є залучення до самостійної роботи (СР) учнів. Методисти й науковці (Н. Ф. Коряковцева, І. А. Рапопорт і Г. А. Турій) здавна приділяють пильну увагу самостійній роботі учнів закладів середньої освіти. Ще більшого вивчення отримало дослідження організації самостійної роботи студентів (Г. Н. Юшко, С. М. Яшанов, П. Біммель (P. Bimmel), К. Пурен (C. Puren) К. Сулліван (K. Sullivan) та ін.)

Ми маємо підстави констатувати, що попри наявні наукові доробки, в яких розкрито методичний аспект СР при вивченні іноземних мов, наразі недостатньо науково досліджено методику організації СР у початковій школі.

Отже, відсутність значущих робіт щодо формування у вчителів іноземної мови в початкових класах методичної компетентності із залучення СР при організації навчального процесу зумовлює необхідність проведення спеціального наукового дослідження, актуальність якого зумовлена необхідністю теоретичного переосмислення усього процесу вивчення іноземної мови у школі.

Об'єктом дослідження є навчальний процес у початковій школі.Предмет дослідження становлять теоретико-методичні засади залучення СР на уроках іноземної мови.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретико-методичних засад, розробленні та експериментальній перевірці організації самостійної роботи у молодшій школі.

Дана мета зумовлює низку завдань: проаналізувати вимоги, які висуваються до самостійної роботи у закладах загальної освіти; розробити концепцію організації самостійної роботи при вивченні англійської мови; експериментально перевірити залучення СР у процесі викладання англійської мови в початковій школі.

Наукова новизна статті полягає в тому, що обґрунтовано й розроблено теоретико-методичні засади організації СР у початковій школі, адже навчання учнів початкової школи спрямоване на підвищення результативності уроку через організацію діяльності як усього колективу, так і кожного учня зокрема. Виникає необхідність будувати урок англійської мови так, щоб збільшити час для самостійної роботи молодших школярів.

Аналіз педагогічного досвіду з проблеми залучення самостійної роботи на уроках англійської мови в початковій школі показав, що здебільшого вчителі теоретично знають про ефективність СР, однак не можуть її використовувати через низку причин: брак досвіду, нездатність впоратися з дисципліною учнів при залученні СР, відсутність методичних матеріалів з цієї проблеми.

Спостереження за освітнім процесом у закладі загальної освіти НВК № 125 м. Дніпра засвідчили, що залучення самостійної роботи на уроках англійської мови допомагає вчителям досягти більш вагомих результатів.

Треба зазначити, що проблема самостійної роботи, як однієї із форм пізнавальної активності молодших школярів, виходить на перший план. Однак у нас є всі підстави вважати, що вивчення самостійної роботи в початковій школі не отримало достатньої уваги науковців. Крім того, вчителі також приділяють цьому питанню доволі незначну увагу. Провідні педагоги поділяють думку, що самостійна робота є більш притаманною для учнів середньої та старшої школи (П. Блонський, О. Савченко, М. Вашуленко).

Один з найвідоміших педагогів XX ст. В. Сухомлинський надавав самостійній роботі великого значення, бо, на його думку, самостійна робота має сформувати в учнів уміння працювати самостійно, здійснювати взаємоконтроль і самоконтроль, допомагати один одному [3, с. 49].

Варто зазначити, що Е. Голант розробив теоретичні основи самостійної роботи школярів і виділив її три види: організаційну, технічну і практичну сторону самостійності та вказав способи проведення самостійної роботи у процесі пізнавальної діяльності [2, с. 3–18].

Головним в організації самостійної роботи є не її обсяг, а характер самої пізнавальної діяльності молодших школярів. Навчальна функція самостійної роботи полягає в тому, щоб допомогти учневі краще засвоїти програмний матеріал, орієнтуватися у виборі засобів залежно від мети та умов, за яких відбувається спілкування. Функція контролю під час самостійної роботи реалізується у процесі роботи над тестами та завданнями з навчальних дисциплін.

Для самостійної роботи контрольного характеру властиві перевірочні завдання, спрямовані на перевірку мовних знань та формування мовних і мовленнєвих умінь та навичок. Самостійну роботу молодших школярів під час вивчення нового

матеріалу ми організовували за допомогою різних форм – фронтальної, індивідуальної форми навчання; роботи в малих групах та в парі.

Індивідуальний характер самостійної роботи передбачає діяльність учня під час виконання індивідуальних завдань з української мови без контакту з іншими учнями, але з дотриманням одного для всіх темпу. Завдання пропонувалися учням на окремих картках або з дидактичних матеріалів.

Самостійна робота має відбуватися від 5 до 7 хвилин на різних етапах уроку: сприйняття, осмислення та усвідомлення, закріплення і застосування нового матеріалу.

За характером самостійну роботу поділяють на виконавську і творчу. Перша включає оволодіння, закріплення і застосування учнем знань і умінь на основі спеціальних роз'яснень, вказівок, рекомендацій та алгоритмів, які пропонує учитель. Друга – це конструювання та переконструювання вправ, побудованих на рівні слова, речення, тексту.

На основі програмних вимог ми виділили такі мовні та мовленнєві вміння, які можна формувати в учнів початкової школи під час самостійної роботи на уроках англійської мови:

Сприйняття мовного матеріалу: сприймати на слух слова, словосполучення, речення та нескладні зв'язні висловлювання; з допомогою вчителя або самостійно групувати почуті слова за певними ознаками; розмежовувати на слух різні за метою висловлювання речення; виділяти на слух типи мовлення: розповідь, опис, міркування, комбіновані тексти (на основі характерних ознак як за змістом, так і за формою викладу); розрізняти тексти різних жанрів: казки, оповідання, вірші; виділяти послідовність подій у тексті; висловлювати власну думку щодо змісту прослуханого, вчинків персонажів, фактів чи подій, відображених у прослуханих текстах.

Формування мовленнєвих умінь: удосконалювати навички миттєвого впізнавання добре відомих слів, їх форм і сполучень слів; розвивати навички плавного (вільного) читання слів, речень, зв'язних текстів; правильне інтонувати речення зі звертаннями; виділяти силою голосу (логічним наголосом) слова, найважливіші для висловлення думки; дотримуватися вимовних норм під час читання слів.

Застосування мовних умінь і навичок: складати і записувати 2–3 зв'язаних між собою речення, у яких є опис малюнка, частини інтер'єра класу, навчальної ситуації на уроці тощо; складати і записувати 2–3 запитання на задану тему, а також відповідати на запитання, подані однокласником; працювати з деформованим текстом: виділяти відсутні абзаци, переставляти частини тексту, вилучати речення, які не відповідають темі, додавати відсутнє прикінцеве речення; писати переказ (розповідний текст 40–60 слів) за колективно складеним планом, використовувати допоміжні матеріали; письмово переказувати висловлювання про будь-який факт, подію; висловлювати свою думку про те, що є предметом письма, обґрунтовувати свою думку; самостійно складати висловлювання (близько 60 слів) про прочитаний твір, епізод переглянутого фільму, ситуації з життя класу або сім'ї; складати записку, яка містить пояснення певного факту; привітання, запрошення на свято (ранок, концерт, конкурс тощо); обговорювати свої письмові роботи в парах, невеликих групах; бачити позитивні сторони роботи однокласника, дати йому пораду щодо її доопрацювання, орієнтуючись на пам'ятку, підготовлену вчителем; уміння удосконалювати написане [2, с. 40–54; 84–97].

У дослідному навчанні ми розробили підготовчі та основні вправи для самостійної роботи учнів з української мови. Мета першого виду вправ – підготовка до сприймання нового матеріалу, актуалізація опорних знань і мовних умінь. Основні вправи передбачають активізацію мовних знань, роботу над усвідомленням, закріпленням та застосуванням мовних і мовленнєвих умінь. Ця мета реалізується через створення ігрових, мовленнєвих та проблемних ситуацій, через пошукову діяльність учнів індивідуально, попарно, у малих групах та через виховання інтересу в учнів до мовних явищ чи фактів, які вивчаються за навчальною програмою [2].

Покажемо, як можна організувати самостійну роботу з учнями початкової школи на різних етапах уроку – під час сприймання нового матеріалу, його усвідомлення та осмислення, закріплення і застосування. Ми дібрали завдання з провідних тем програми з української мови для учнів початкової школи і визначили роль і місце виконавських самостійних робіт. Вправи мали комплексний характер: роботу з текстом, його темою, головною думкою, заголовком; вивчення, повторення та застосування мовного матеріалу; аналіз, порівняння мовних явищ; класифікацію або групування мовних фактів та їх узагальнення.

Ми розробили такі види підготовчих вправ із завданнями: на списування (з додатковими завданнями); на складання нових речень на основі деформованих речень; на побудову нового тексту (на основі деформованого); на вживання виучуваного мовного матеріалу в реченнях і текстах (наприклад, списати текст, поширити або скоротити речення).

Плануючи самостійну роботу, ми визначили її місце на уроці залежно від рівня вимог до учнів на різних етапах оволодіння мовним матеріалом. З цією метою ми склали пам’ятку для вчителя, яка включала поради вчителеві передбачати труднощі, що виникають в учнів під час оволодіння англійською мовою: визначати зміст та обсяг завдань, пропонованих для самостійної роботи учнів; об’єднувати дітей у групи, які будуть виконувати спільні завдання; визначати тривалість самостійної роботи залежно від дидактичної мети: навчального чи контрольного характеру роботи; добирати цікавий за змістом навчальний матеріал; добирати вправи і завдання.

Спостереження показують, що і багатослівні, і надто лаконічні пояснення вчителя не забезпечують ритмічної, зосередженої роботи молодших школярів. Усні вказівки, скажімо, для учнів третього класу мають включати не більше 2–3 дій, висловлених учителем чітко, роздільно, короткими розповідними реченнями. Вчитель спокійно, виділяючи голосом ключові слова, пояснює завдання, витримує кілька секунд паузи, щоб діти осмислили, відшукали потрібний матеріал, і дає можливість цілком самостійно виконувати роботу.

Застосування відомих методів навчання в умовах класу пов’язане з тими видозмінами, які стосуються їх місця на уроці, тривалості, рівня самостійності учнів. Використання підручників, індивідуального роздаткового матеріалу, таблиць передбачає внесення у зміст завдань, пояснень, інструкцій, коментарів, які допоможуть учням виконувати самостійну роботу.

Організація самостійної роботи учнів початкової школи, як однієї з форм їх пізнавальної активності, – складова частина проблеми вибору методів, форм навчальної діяльності. Розв’язання її на належному рівні дає можливість навчити учнів вчитися, включати їх в активну пошукову діяльність, що значно розширює

освітні можливості уроків, підвищує ефективність в опануванні учнями знаннями та вміннями, викликає позитивне ставлення до навчання.

Бібліографічні посилання

1. **Голант Е. Я.** Некоторые принципиальные вопросы развития самостоятельности школьников. Ученые записки ЛДПИ им. А. И. Герцена. Москва: Кыпгтым, 1944. Т. 2. С. 3–18.
2. **Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи.** Київ.: Видавничий дім «Освіта», 2012. 392 с.
3. **Сухомлинський В. О.** Слово рідної мови. Українська мова і література в школі. 1987. № 1. С. 53–57.
4. **Hadley A. O.** (2000). Teaching language in context: Proficiency-oriented instruction. Boston, MA: Heinle & Heinle.

УДК 378.147.091.33-027.22:81'243
DOI 10.15421/381914

Г. М. Шалацька
А. Н. Шалацкая
H. M. Shalatska

ДВНЗ «Криворізький національний університет»
ГВУЗ «Криворожский национальный университет»
SIHE "Kryvyi Rih National University"

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
ORGANIZATION OF STUDENTS' RESEARCH WORK IN A FOREIGN LANGUAGE

Розглянуто особливості організації науково-дослідної роботи студентів технічного закладу вищої освіти на заняттях з іноземної мови з поступовим переходом від простих форм науково-дослідної роботи до найбільш складних, що спрямовані на гармонійний розвиток та удосконалення вмінь та навичок майбутніх фахівців.

Основну увагу звернено на завдання, функції, складові та різні форми науково-дослідної роботи студентів. Описано можливості використання на заняттях з іноземної мови завдань з науково-дослідної роботи та організації виконання їх студентами, зокрема таких, як написання конспекту за запропонованим викладачем фаховим текстом, складання до нього плану, укладання термінологічних словників, підготовка рефератів на задану тему, написання творчих робіт, есе, складання таблиць та діаграм, вирішення проблемних питань, пов'язаних з майбутньою професією студента, написання тез, підготовка виступу з презентацією результатів дослідження. Бажаним є залучення студентів до участі у роботі наукових конференцій, семінарів, олімпіад та конкурсів, до проведення зустрічей з провідними іноземними фахівцями. Захист магістерських та дипломних проектів іноземною мовою готує студента до вільного здійснення професійної діяльності та інтеграції в іншомовне середовище. Наведено приклади найбільш поширених помилок під час підготовки науково-дослідних робіт, які вказують на недостатню сформованість дослідницьких умінь та навичок студентів, рекомендовано шляхи їх подолання. Визначено перспективи подальшої роботи щодо удосконалення навчальних планів та розробки методичних рекомендацій.

Ключові слова: науково-дослідна робота, іноземна мова, уміння, навички, аналіз, самореалізація, дослідження, професійна діяльність, наукове мислення.

Рассмотрены особенности организации научно-исследовательской работы студентов в техническом вузе на занятиях по иностранному языку с постепенным переходом от простых форм научно-исследовательской работы к более сложным, которые направлены на гармоническое развитие и усовершенствование умений и навыков будущих специалистов.

Особое внимание обращено на задания, функции, составляющие и различные формы научно-исследовательской работы студентов. Описаны возможности использования на занятиях по иностранному языку заданий по научно-исследовательской работе и организации их выполнения студентами, в частности таких, как написание

© Шалацька Г. М., 2019

конспекта по предложенному преподавателем тексту, соответствующему специализации студента, составление к нему плана, составление терминологических словарей, подготовка рефератов по заданной теме, написание творческих работ, эссе, составление таблиц и диаграмм, решение проблемных вопросов, связанных с будущей профессией студента, написание тезисов, подготовка выступления с презентацией результатов исследования. Желательным является привлечение студентов к участию в работе научных конференций, семинаров, олимпиад и конкурсов, к проведению встреч с ведущими иностранными специалистами. Защита магистерских и дипломных проектов на иностранном языке готовит студента к свободному осуществлению профессиональной деятельности и интеграции в иноязычную среду. Приведены примеры наиболее распространенных ошибок, допущенных при подготовке научно-исследовательских работ, которые указывают на недостаточную сформированность исследовательских умений и навыков студентов, рекомендованы пути их устранения. Определены перспективы дальнейшей работы по усовершенствованию учебных планов и разработке методических рекомендаций.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, иностранный язык, умения, навыки, анализ, самореализация, исследование, профессиональная деятельность, научное мышление.

The article considers the peculiarities of the organization of students' research work in a technical university in foreign language classes with a gradual transition from simple forms of research to more complex ones, which is aimed at the harmonious development and improvement future specialists' skills and abilities. The purpose of this article is to identify the main problems of the organization of students' research work in a foreign language and consider ways of improving this process.

Special attention is paid to the tasks, functions, components and various forms of students' research work. The researcher describes the possibility of using assignments for research work and organizing their performing by students in a foreign language class, in particular, such tasks as writing a summary of the text proposed by the teacher, corresponding to the student's specialization, drawing up a plan for it, drawing up terminological dictionaries, preparing reports on a given topic, writing creative works, essays, drawing up tables and diagrams, solving problematic issues related to the future profession of a student, writing abstracts, preparing the presentation of study' results. The involvement students in the work of scientific conferences, seminars, competitions, contests, and meetings with leading foreign experts are encouraged. The defense of master's and diploma projects in a foreign language prepares the student for the exercise of profession and integration into a foreign language environment. The examples of the most common mistakes made in the preparation of research works, which indicate the lack of students' research skills formation are given, and ways to overcome them are recommended. The conclusions are related and future works are suggested. Thus, it also possible to create an education plans of student' research work in foreign language and recommendations for the specific academic curriculum.

Keywords: research work, foreign language, abilities, skills, analysis, self-realization, research, professional activity, scientific thinking.

Стрімкий розвиток інформаційних технологій вимагає органічного поєднання освіти і науки, залучення студентів до проведення наукових досліджень в університеті з метою підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних проявляти ініціативу, самовдосконалюватись, адаптуватись в умовах швидких змін. Науково-дослідна діяльність студентів є одним із основних компонентів професійної підготовки майбутнього спеціаліста. Це зумовлено тим, що її ефективність визначається рівнем сформованості дослідницьких знань та умінь студентів. Нау-

ково-дослідна діяльність студентів дозволяє виявити індивідуальні, творчі здібності особистості та її готовність до самореалізації. Одним із завдань вищої освіти є сформувати професіонала, здатного розробляти нові проекти, здійснювати технічне обґрунтування інноваційних процесів, розробляти та впроваджувати інноваційні технології у сферу своєї майбутньої професійної діяльності.

У працях багатьох вчених було розглянуто основи наукових досліджень (П. Горкуненко, О. Микитюк, І. Ромащенко, Г. Цехмістрова), особливості організації та управління науково-дослідною роботою у вищих навчальних закладах (Г. Артемчук, Ю. Бєляєв, С. Гончаренко, Л. Квіткіна, Ю. Лавриш, В. Степашко, Д. Цхакай, Г. Щука), питання активізації та готовністі студентів до проведення досліджень (А. Акатьєв, М. Данилов, Л. Гаврилюк, П. Підкасистий), а також розвитку творчого потенціалу студентів у процесі наукової діяльності (Д. Александров, М. Байдан, В. Намазов, Т. Яковенко). Аналіз наукової літератури свідчить про те, що організація науково-дослідної роботи студентів з іноземної мови у технічному університеті не була предметом спеціального дослідження.

Метою статті є визначення основних проблем організації науково-дослідної роботи студентів з іноземної мови та розгляд можливостей удосконалення цього процесу.

За визначенням В. Степашка, «науково-дослідна робота є самостійною творчою діяльністю студентів, яка вимагає спрямованої самоорганізації, створення ситуації додаткової орієнтації на вирішення проблемних завдань» [4, с. 34]. Дослідник визначив концептуальні положення ефективного управління науково-дослідною діяльністю студентів: організація моніторингу якісних показників результативності науково-дослідних робіт студентів; визнання пріоритету розвитку творчих здібностей студентів, дослідницьких умінь та навичок; диференціація науково-дослідних завдань відповідно до рівнів готовності студентів розв'язувати їх, індивідуалізація у процесі консультування; впровадження в особистісно зорієнтоване навчання інноваційних технологій [4, с. 34]. Дослідник В. Шейко зробив акцент на таких завданнях науково-дослідної діяльності студентів: формування у студентів наукового світогляду, оволодіння методами наукового дослідження; допомога студентам у якнайшвидшому оволодінні спеціальністю, досягненні високого професіоналізму; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів; прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідної роботи; здатності застосовувати теоретичні знання у практичній роботі; розширення наукової ерудиції майбутніх фахівців; виховання у вищому навчальному закладі резерву дослідників [5].

Т. Яковенко виокремила у своїй роботі функції наукової діяльності студентів у навчальному середовищі: аналітична – пов'язана з осмисленням професійної дійсності; орієнтаційна – припускає обізнаність у сучасних наукових і практичних розробках у професійній галузі; прогностична – пов'язана з передбаченням змін в освітньому процесі; інформаційна – забезпечує зв'язок і взаєморозуміння між освітніми системами та новітніми відкриттями у професійній галузі; інноваційна – забезпечує проникнення відкриттів науки у практику; моделююча – спрямована на створення ідеальних моделей процесів і явищ професійної дійсності; системоутворююча – припускає створення системи знань, уявлень у вигляді концепцій і теорій; рефлексивна – передбачає вивчення вікових і індивідуально-психологічних особливостей людини; оптимізуюча – забезпечує оптимальне вирішення проблем, що виникають у різних професійних ситуаціях [6, с. 170].

І. Ромащенко зазначає, що підготовка студентів до науково-дослідної діяльності вимагає послідовного і ґрунтовного оволодіння такими складовими цієї діяльності, як «вміння усвідомлювати проблему, висувати гіпотезу, аргументовано її доводити, самостійно працювати з науковими джерелами, виступати з доповідями, повідомленнями, рефератами» [2, с. 29]. На нашу думку, студентів необхідно залучати до науково-дослідної роботи з перших років навчання в університеті, це допоможе їм визначити напрямок подальшої дослідної роботи, пов'язаної з фахом. З метою гармонійного розвитку та удосконалення вмінь та навичок слід здійснювати поступовий перехід від простих форм науково-дослідної роботи до найбільш складних. Розглянемо можливості використання та організації виконання таких завдань з науково-дослідної роботи з іноземної мови, як написання конспекту, складання плану, укладання словників, підготовка рефератів, написання творчих робіт, есе, складання таблиць та діаграм, вирішення проблемних питань, написання тез, виступ з презентацією результатів дослідження.

На першому етапі підготовки до науково-дослідної діяльності студенти мають оволодіти вміннями пошуку потрібної інформації, здійснення її аналізу та систематизації, оформлення тексту роботи. Викладач має підготувати список рекомендованої літератури, необхідної для проведення дослідження. З метою формування вміння виділяти головне з прочитаного матеріалу та чітко формулювати основні положення можна запропонувати студентам написання конспекту або складання плану за запропонованим викладачем фаховим текстом. Для збагачення наукового словникового запасу студентів та розширення термінологічного мінімуму необхідно вимагати складання словників за темою дослідження, що пов'язана зі спеціальністю студента.

Підготовка рефератів сприяє розвитку навичок структурування та систематизації матеріалу, обговорення теми дослідження має відбуватись на семінарських заняттях, викладач повинен вимагати від студентів дотримання вимог, які висуваються до виконання студентських наукових робіт з іноземної мови відповідно до обраного фаху. Завдання з написання творчої роботи чи есе сприятиме удосконаленню умінь формулювати та обґрунтовувати власну точку зору. Самостійне укладання таблиць тренує вміння порівнювати процеси, що вивчаються. Під час виконання цього завдання викладач допомагає студенту визначити критерії порівняння та на їх базі зробити висновки.

Для розвитку науково-дослідних умінь та навичок студентів можна запропонувати роботу з проблемними питаннями, під час розгляду яких вони мають підібрати факти, інформацію, що допоможуть аргументувати висловлену думку або спростувати її. Студенти не отримують готових знань, перед ними ставиться проблема, для вирішення якої організовується самостійна пошукова та науково-дослідна робота. Такі вправи готують студентів до здійснення самостійного аналізу та оцінювання отриманої інформації.

Наукова-дослідна робота передбачає залучення студентів до участі у роботі наукових конференцій, семінарів, олімпіад та конкурсів, зустрічі з провідними іноземними фахівцями. Для формування навичок написання текстів наукового стилю необхідно запропонувати студентам зразки наукових робіт, написані за всіма вимогами закордонними дослідниками – носіями іноземної мови. Після вибору теми студент повинен виконати поверховий пошук матеріалу для того, щоб визначитись з дослідницькими питаннями. На цьому етапі студент вчиться шукати необхідну інформацію та працювати з науковими джерелами у бібліотеці та з інтернет-ресур-

сами. На основі цієї роботи студент може розробити власні гіпотези та пропозиції. Збір та аналіз даних допоможе підтвердити гіпотезу. На заключному етапі роботи над тезами студент має пояснити або дати інтерпретацію результатам, отриманим у ході науково-дослідної роботи.

Публікація наукових досліджень і праць студентів у співавторстві з науковим керівником у фахових виданнях та розміщення тез на інтернет-сайтах науково-практичних конференцій демонструє результати проведення плідної науково-дослідної роботи. Прикладом можуть бути підготовлені під керівництвом викладача профільної дисципліни та викладача іноземних мов доповіді та тези студентів факультету інформаційних технологій для участі у міжнародних науково-практичних конференціях, організованих кафедрою іноземних мов ДВНЗ «Криворізький національний університет», які опубліковані у наукових збірниках цих конференцій: "Academic mobility of students and young scientists in the context of the national education integration into international area", "Afterpurification of industrial sewage with the help of membrane technologies" та інші. Ми розділяємо думку Л. Гаврилюк стосовно того, що науково-практичні конференції забезпечують взаємозв'язок іноземної мови та дисциплін зі спеціальності студента завдяки успішному поєднанню тематики профілюючих дисциплін та іноземної мови як робочої мови конференції. Крім того, іноземна мова «здатна не лише сприяти формуванню позитивної мотивації ведення навчально-пізнавальної, дослідницької та наукової діяльності, а й вивести майбутнього науковця на якісно новий міжнародний рівень, сформувати гідного гармонійно розвиненого учасника міжкультурної комунікації» [1, с. 62].

Одним з найважливіших компонентів науково-дослідної роботи є презентація результатів дослідження іноземною мовою. Виступ перед аудиторією має бути побудований за чіткою структурою, з урахуванням часових обмежень та вимог до оформлення слайдів. Т. Яковенко зазначив, що у рамках конференції проводиться творче обговорення доповідей, кожен студент може почерпнути оригінальні ідеї, збільшуючи потенціал майбутньої професійної компетентності, а разом з цим – конкурентоспроможності майбутнього працівника на ринку праці [6, с. 170]. Так, на базі ДВНЗ «Криворізький національний університет» було проведено студентську конференцію у форматі Печа-куча, де були представлені виступи з презентаціями на теми: "Foreign language as a means to build a successful career in IT", "Multi-method of studying a foreign language", "Possible future of foreign languages", "Modern trends in online learning". Ми погоджуємося з думкою І. Ромащенко, що участь у таких заходах має «стимулювати дослідницьку мотивацію, розвивати культуру наукового мислення, формувати навички дослідницької діяльності студентів шляхом впровадження механізмів педагогічної підтримки та створення умов для їхнього самонавчання, самоосвіти та саморозвитку» [3, с. 76].

На момент закінчення університету студенти повинні вміти самостійно здобувати та систематизувати отриману інформацію, планувати та організовувати дослідницьку роботу, здійснювати логічний та послідовний виклад матеріалу, будувати діаграми, таблиці та давати їх інтерпретацію, обґрунтовувати власну точку зору іноземною мовою, робити висновки, оформлювати список літератури, складати анотації. Захист магістерських та дипломних проектів іноземною мовою вимагає від студента високого рівня володіння англійською мовою за обраною спеціальністю, готує до спільної роботи та обміну досвідом із закордонними фахівцями. Проведення таких захистів має на меті підготувати студента до вільного

здійснення професійної діяльності іноземною мовою та інтеграції в іншомовне середовище.

Ми виокремили найбільш поширені помилки, які допускають студенти під час підготовки науково-дослідних робіт і які вказують на недостатню сформованість у них дослідницьких умінь та навичок. Це, зокрема, наявність емоційно забарвлених висловлювань, використання побутової лексики та недотримання наукового стилю; невміння аналізувати та узагальнювати отриману інформацію, давати власне обґрунтування та інтерпретацію, формулювати висновки; недотримання логіки викладу матеріалу та неточність у формулюванні основних елементів науково-дослідної роботи (теми, проблеми, актуальності, мети та завдань дослідження).

Усі ці помилки є наслідком недостатньої уваги до організації науково-дослідної роботи під час вивчення іноземної мови, а також і фахових дисциплін, які повинні формувати наукові інтереси студента. Систематичне виконання завдань, спрямованих на розвиток умінь та навичок науково-дослідної роботи, дозволяє розкрити дослідницький потенціал студентів, удосконалити їх рівень володіння іноземною мовою, розвинути наукове мислення, уміння орієнтуватись у потоці наукової інформації, застосувати знання на практиці, стимулювати самостійну роботу та готувати до майбутньої наукової та професійної діяльності.

Проведене нами дослідження дає підстави стверджувати, що проблема науково-дослідної роботи з іноземної мови за фаховим спрямуванням залишається недостатньо вивченою, у подальшому необхідно внести зміни у навчальний план відповідно до сучасних потреб та розробити методичні рекомендацій з організації науково-дослідної роботи студентів з іноземної мови з урахуванням їх майбутньої професійної діяльності.

Бібліографічні посилання

1. **Гаврилюк Л. В.** Формування готовності студентів ВТНЗ до науково-дослідної роботи засобами іноземної мови. Вісник ХНУ: Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. 2010. Вип. 16. С. 57–62.
2. **Ромащенко І.** Зміст та функції науково-дослідницької діяльності майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей. Молодь і ринок. 2014. № 4. С. 26–30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_4_8.
3. **Ромащенко І.** Значення самостійної роботи у процесі формування науково-дослідницьких умінь студентів гуманітарних факультетів. Молодь і ринок. 2015. № 1. С. 73–77. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ Mir_2015_1_17.
4. **Степашко В. О.** Адаптивне управління науково-дослідною діяльністю студентів. Освіта та педагогічна наука. 2014. № 1. С. 32–37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OsDon_2014_1_5.
5. **Шейко В. М.,** Кушнаренко Н. М. Організація та методика науково-дослідної діяльності: Підручник. 5-те вид. Київ.: Знання, 2006. 307 с.
6. **Яковенко Т. В.** Науково-дослідна робота як фактор розвитку творчого потенціалу студентів у навчальному середовищі інженерно-педагогічного ВНЗ. Наука і освіта. 2012. № 8. С. 168–170. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2012_8_52.

ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО ТА КРАЇНОЗНАВСТВО

УДК 821.110
DOI 10.15421/381915

М. Ю. Волкова
М. Ю. Волкова
M. Yu. Volkova

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Днипровский национальный университет имени Олеся Гончара
Oles Honchar Dnipro National University

ОСОБЛИВОСТІ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ ОРИГІНАЛУ ТА ПЕРЕКЛАДУ ОПОВІДАННЯ Е. СЕТОНА-ТОМПСОНА «ЖИТТЯ СІРОГО ВЕДМЕДЯ»
ОСОБЕННОСТИ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДА РАССКАЗА Э. СЕТОНА-ТОМПСОНА «ЖИЗНЬ СЕРОГО МЕДВЕДЯ»
PECULIARITIES OF COMPARATIVE ANALYSIS OF THE ORIGINAL AND TRANSLATION OF E. SETON-THOMPSON'S SHORT STORY "THE BIOGRAPHY OF A GRIZZLY"

Визначено роль Е. Сетона-Томпсона як засновника жанру анімалістичного оповідання та зазначено його внесок у розвиток національної канадської літератури. Було виокремлено характерні риси героїв його оповідань: тварин, які наближені до людей. Визначено особливості літературного перекладу, що має на меті відтворити ідеї, відчуття, трансформуючи образи автора за допомогою матеріалу іншої мови, з'ясовано хто серед сучасних дослідників займається вивченням цього аспекту в сучасному перекладознавстві. Було зазначено поняття адекватності при перекладі художнього тексту, потреба та намагання перекладача передати зміст, втілений у художніх образах, зберегти жанрово-стильові та структурно-композиційні особливо тексту-оригіналу в контексті порівняльного аналізу художнього тексту. На основі компаративного аналізу було з'ясовано загальні риси та розбіжності між оригінальним текстом оповідання Е. Сетона-Томпсона "The Biography of a Grizzly" та його перекладом М. Чуковського, переклад визнано адекватним: часткова зміна тексту оригіналу засобами мови перекладу не вплинула на загальне сприйняття твору. М. Чуковський відтворив думки автора, зберіг зміст, систему образів та стиль автора, сюжетну своєрідність оригінального тексту. Визначено особливості перекладу М. Чуковського, різноманітні структурно-граматичні та лексичні трансформації, використані при перекладі.

Ключові слова: переклад, стилістичний засіб, оповідання, адекватність, порівняльний аналіз.

Сформулирована роль Э. Сетона-Томпсона как родоначальника жанра анималистического рассказа и его вклад в развитие национальной канадской литературы. Обозначены характерные черты героев его рассказов: животных, приближенных к людям. Определены особеннсти литературного перевода, цель которого отобразить идеи, ощущения, трансформируя образы автора с помощью материала другого язы-

© Волкова М. Ю., 2019

ка, выяснено кто среди современных исследователей занимается изучением данного аспекта в современном переводоведении. Было заявлено о понятии адекватности в процессе перевода художественного текста, необходимость и стремление переводчика передать смысл, воплощенный в художественных образах, сохранить жанрово-стилевые и структурно-композиционные особенности текста-оригинала в контексте сравнительного анализа художественного текста. На основе компаративного анализа были изучены основные черты и отличия между оригинальным текстом рассказа Э. Сетона-Томпсона "The Biography of a Grizzly" и его переводом М. Чуковского; перевод признан адекватным: частичное изменение текста оригинала при помощи приемов языка перевода не повлияло на общее восприятие текста произведения. Выделены особенности перевода М. Чуковского, структурно-грамматические и лексические приемы, использованные при переводе.

Ключевые слова: перевод, стилистический прием, рассказ, адекватность, сравнительный анализ.

The role of Ernest Seton-Thompson as a writer who started the genre of animal short-story and his contribution into the national Canadian literature are discussed in the article. Peculiar features of animal-personages from his short-stories which are close to people were singled out. The peculiarities of the literary translation which aim is to reflect ideas, feelings transforming the author's images with the help of another language material, the main features that make it different from a classical one were stated. Contemporary scholars who scrutinize this aspect in modern translation studies were found out. The notion of adequacy in the process of a literary text translation, the necessity and strive of the translator to reflect the sense, embodied in artistic images, to preserve genre and style and structural-compositional peculiarities of the original text in the context of comparative analysis of the literary text were noted. The differences between the original text of E. Seton-Thompson's short-story "The Biography of a Grizzly" and its translation by M. Chukovsky were analyzed in the given article. The translation can be called adequate as some change of content and form of the original text by means of the target language did not impact into general perception of the short-story in its translation. The translator conveys the author's ideas provoking reader's reaction to the story. M. Chukovsky preserved its content, the system of images and the author's style and plot identity of the original text. Peculiarities of his translation, main structural-grammar and lexical transformations used in the translation were marked. Among the most frequently used transformation techniques actual division of the sentence, grammar changes, change of the sentence parts, concretization, generalization, addition, omission and antonymic translation are noted.

Keywords: translation, stylistic device, short-story, adequacy, comparative analysis.

Переклад та перекладацька діяльність – багатогранне явище, окремі аспекти якого можуть бути предметом дослідження різних наук. Залежно від предмета дослідження, українські (Коптілов В., Лановик М., Новикова М.) й зарубіжні дослідники (Алексєєва І., Гаванець А., Дюрішин Д., Знаменська М., Комісаров В., Ньюмарк П., Паршин А.Н., Тайтлер А.) виділяють безліч напрямків перекладу, окремі види перекладознавства доповнюють один одного, прагнучи до всебічного опису перекладацької діяльності, займаються вивченням порівняльного аналізу художнього тексту. Вичерпне відтворення всього словесного багатства оригінального тексту за допомогою лексичних відповідників мови-реципієнта – недосяжна для перекладу мета. Але потрібно намагатися адекватно передати зміст, втілений в художніх образах, зберегти жанрово-стильові та структурно-композиційні особливості оригіналу. Перекладач повинен мати знання перекладу, відчувати текст та кращий варіант перекладу слова, фрази чи речення, вміти визначити головні

елементи твору з метою їх точного відтворення, зберігши індивідуальний стиль автора.

Порівняльний аналіз перекладу є важливим методом дослідження в лінгвістиці, «знання матеріалів такого аналізу надає перекладачу можливість працювати впевненіше та точніше, знайомить його з прецедентами, показує йому, які зміни є можливими та допустимими при перекладі» [1, с. 17].

Постає актуальність проблеми вироблення методики лінгвістичного аналізу художнього перекладу як мовного феномена, що сприймається в контексті кількох етнокультур та обумовлена низкою причин: 1) такий аналіз передбачає розгляд мовних особливостей тексту, дозволяє виявити типологічні риси двох творів, створених різними мовами, але пов'язаних інтенцією впливу на читача; 2) зазначений аналіз визначає творчу специфіку автора і перекладача; 3) подібний аналіз дозволяє простежити домінантні канони культури двох етносів у період створення оригінального тексту та його перекладу; 4) вказаний аналіз наближає нас до об'єктивної оцінки якості художнього перекладу, сприяє визначенню ступеня його адекватності [2].

Виходячи з вищевикладеного, процес порівняльного аналізу перекладу художнього твору треба здійснювати, користуючись певними установами. По-перше, художній переклад є витвором мистецтва слова, тому його аналіз має бути підпорядкованим естетичним критеріям, кожна деталь повинна осмислюватися у плані виявлення ідейно-художніх настанов автора оригіналу. По-друге, потрібно дослідити зв'язок між змістом й формою художнього твору на лексико-семантичному, морфологічному, синтаксичному, інтонаційному, фонетичному рівнях. Зіставлення наслідків, усвідомлення ролі окремої деталі у творі приводить до вироблення естетичної концепції оригіналу. По-третє, необхідно сформувати власний варіант перекладу для виявлення особливостей оригіналу художнього тексту. По-четверте, необхідно осмислити відповідності вихідних одиниць і одиниць перекладу на лексичному та граматичному рівнях, встановити відповідності у способах передачі семантичних особливостей тексту. По-п'яте, треба виокремити прийоми перекладу, використані перекладачем для передачі значень одиниць оригіналу [2, с. 65].

Неможливо говорити про адекватність перекладу, уникаючи суджень про його еквівалентність. Тому потрібно зазначити, що повна еквівалентність може існувати іноді лише «на рівні реального світу». Знання про тотожні явища та предмети в кожній мові є іншими, оскільки вони ґрунтуються на різних уявленнях людей інших національностей.

Поняття еквівалентності – одне з головних завдань перекладача, що полягає в максимально повній передачі змісту оригіналу. Значну роль відіграє фактична спільність змісту оригіналу і перекладу. Під еквівалентністю слід розуміти збереження відносної рівності змістовної, змістової, семантичної, стилістичної і функціонально-комунікативної інформації, що міститься в оригіналі і перекладі [4, с. 95]. Еквівалентність оригіналу і перекладу – спільність розуміння інформації, що міститься в тексті, включаючи й ту, що впливає не тільки на розум, але і на почуття реципієнта і яка не тільки експліцитно виражена в тексті, але й імпліцитно віднесена до підтексту. Еквівалентність перекладу залежить і від ситуації породження тексту оригіналу і його відтворення в мові перекладу.

Ми зробили спробу надати порівняльний аналіз оригіналу та перекладу тексту оповідання канадського письменника Ернеста Сетона-Томпсона «Життя

сірого ведмедя» (“The Biography of a Grizzly”) зі збірки «Розповіді про тварин» (“Stories about Animals”, 1909), який стояв біля витоків одного з найпопулярніших у літературі Канади до кінця XIX століття жанру анімалістичного оповідання. Дослідники канадської літератури (В. Нью, Н. Ф. Овчаренко, О. І. Голишева, М. Етвуд) переконані, що цей жанр дав початок національній канадській літературі, відображаючи важливі миті в становленні національної канадської самосвідомості [3, с. 107]. На думку Дж. Вудкокка, відмінності англійського, американського та канадського оповідання про тварин полягають у тому, що герої англійського анімалістичного оповідання – люди у вигляді тварин, наділені характерними звичками їх поведінки; в американському оповіданні люди протиставлені тваринам, символізують цивілізацію, що несе винищення; канадські оповідання про тварин присвячені тваринам, в яких вони, як і люди, показані жертвами непізнаного середовища існування.

У своїй творчості Е. Сетон-Томпсон завжди мав на меті «зупинити безглузде та безцільне знищення тварин», тому тварини у його творах – істоти, близькі та рідні людині. Письменник повернув їх із казкового нереального світу, де вони вміли говорити, повторювали людей, у реальний світ, у реальне середовище. Тарини у нього дійсно олюднені: вони люблять і ненавидять, плачуть і радіють, як люди. Але вони не казкові персонажі, а справжні звірі й птиці, які живуть у світі, таємниці якого хотів зрозуміти автор, характеризуючи «психологію» героїв, викликаючи у читачів інтерес до їхньої долі.

Серед перекладів творів Е. Сетона-Томпсона російською мовою на початку XX століття особливу увагу заслуговують переклади М. К. Чуковського.

Головним героєм оповідання є ведмідь Уеб, який в дитинстві залишився сиротою, коли на його очах було вбито всю його сім’ю. Самостійно долаючи перешкоди та небезпеку жорстокого світу, він поступово перетворюється на величезного, лютого ведмедя, який стає загрозою для своїх кривдників.

Проте коли Уеб почав старіти, в нього з’явився небезпечний ворог – чорний ведмідь Кошлатий, якому вдалося його перехитрити в боротьбі за володіння благодатними місцями. Єдиним способом повернути своє був смертний бій, але Уеб, який втрачав своє здоров’я та сили, ухилився від поєдинку із супротивником та віддав перевагу загибелі в Долині Смерті.

Оповідання написане досить простою, але багатою з точки зору стилю мовою. В ньому присутні три «сфери»: мистецтво, емоційні переживання і природа, яка створює загальну атмосферу твору. М. Чуковський намагався перекласти оповідання так, щоб читачі змогли отримати від нього інформацію, яку намагався передати автор, і викласти її органічно для мови перекладу. Виконання такого завдання стало можливим завдяки використанню різних перекладацьких прийомів. Для уникнення неадекватності перекладу він застосував граматичні трансформації, бо обов’язковою умовою адекватного перекладу є вміння вірно аналізувати граматичну будову іншомовних речень, визначати граматичні труднощі перекладу й конструювати речення у перекладі відповідно до норми мови і жанру перекладу.

Якщо розглянути окремі види граматичних трансформацій, застосовані при перекладі вказаного оповідання, стає очевидним, що найбільш уживаним прийомом є перестановка компонентів речення: “Wahb threw up his nose suspiciously – such a peculiar smell!” [6, с. 111] («*Нос* Уэба подозрительно насторожился – какой диковинный запах!» [5]); “He really had an enormous *range* now” [6, с. 121] («*Владения* его стали действительно громадными» [5]).

Перестановка додатків «nose» та «range» на місце підмета у реченні зумовлена відмінностями в порядку слів англійської та російської мов, що пов'язано із різницею у сприйнятті актуального членування речення та потребує його перебудови при перекладі. Окрім цієї перестановки, спостерігається заміна слів «threw up» та «had» словами «насторожился» і «стали».

Як в англійській, так і в російській мові речення можуть поєднуватися як за допомогою сурядного, так і підрядного зв'язку. Однак у цілому для російської мови більш характерне переважання сурядних конструкцій, в той час як в англійській мові підрядні речення зустрічаються частіше. Тому при перекладі М. Чуковський часто замінює складнопідрядні речення складносурядними: "As the weather grew colder, Wahb became very sleepy" [6, с. 55] («Погода становилась все холоднее и Уэба сильно клонило ко сну» [5]).

Через лексичні та граматичні особливості мов оригіналу та перекладу та розбіжності у мовленнєвих нормах перекладачеві довелось застосувати трансформацію заміни частини мови: "His broken foot was a long time *in healing*…" [6, с. 38] («Раненная лапа *заживала* медленно …» [5]); "…and his foot was caught in a *Wolf-trap*…" [6, с. 65] («… и его лапа попала в *волчий капкан*…» [5]). Заміни іменника «*healing*» на дієслово «*заживала*» та іменника «*Wolf-trap*» на прикметник «*волчий*» дозволили уникнути порушення граматичних норм мови перекладу та норм слововживання. Крім заміни частин мови, треба зазначити конкретизацію слова «foot» більш доречним для контексту значенням «лапа».

Зіставлення оригіналу твору з його перекладом показує, що М. К. Чуковський використав членування та об'єднання речень: "The picons bore plentifully that year, and the winds began to shower down the ripe, rich nuts" [6, с. 39] («В этом году был урожай на кедровые шишки. С каждым порывом ветра на землю сыпались славные, спелые орехи» [5]); "Wahb yelled and jerked back with all his strength, and tore up the stake that held the trap" [6, с. 51] («Уэб завыл и изо всей силы дернулся назад. Он вытащил колышек, к которому был прикреплен капкан» [5]). Необхідність такого членування була викликана не стільки різнорідністю думок, виражених в одному англійському реченні, скільки їх самостійним характером і необхідністю їх виділення при перекладі.

Об'єднання речень, у свою чергу, допомогло розкрити зв'язок між окремими реченнями та полегшити сприйняття тексту: "She set off to guide them to the timber-tangle on the Lower Piney. But an awful, murderous fusillade began" [6, с. 28] («Она уже повела своих деток к лесной чаще, когда началась ужасная пальба» [5]).

Переклад неможливий без подолання лексичних труднощів, адже лексико-семантичні системи мов, що контактують при перекладі, суттєво відрізняються за обсягом, мотивацією вживання слів та картинами світу, що формують синтагматичні та парадигматичні відносини слів між собою.

Зіставлення оригіналу та перекладу зазначеного оповідання показує, що для подолання лексичних труднощів М. К. Чуковський використовує різноманітні лексичні трансформації. Знання словникових відповідників є необхідною, але недостатньою умовою адекватного перекладу лексики, оскільки контекст часто диктує необхідність відхилення від словникових відповідників. Одна з головних складностей перекладу – необхідність знайти конкретне значення слова чи словосполучення, відсутнє в словнику, але доречне в певному контексті. Важливим способом вибору контекстуального відповідника слова є лексична трансформація конкретизації значення, зумовлена розбіжностями у словниках

елементів оригіналу та традиціях мовлення: "…he tore at it with his teeth and claws, or *beat* it against the ground" [6, с. 51] («…он царапал ненавистный капкан, *колотил* им о землю» [5]).

Тут ми спостерігаємо конкретизацію лексичних одиниць «be» та «beat», що мають широке значення. Вживання конкретизації пояснюється прагненням якомога точніше відтворити подробиці, описані автором. Загальні значення уточнюються за допомогою контексту.

Перекладач застосовує прийом генералізації з метою донести до читача значення, яке було закладено у мові-носії: "He had to give up the log and seek another *nest"* [6, с. 37] («…и начал искать себе новое *жилище»* [5]); "…where a great *trunk* crossed the trail…" [6, с. 79] («…толстое поваленное *дерево*, которое лежало поперек дороги» [5]).

Грейбулл – назва річки на півночі штату Вайомінг. Для російськомовного читача назва Грейбулл незнайома. Перекладач демонструє чужу культуру, максимально наближує її до своєї, тому «Грейбулл» замінює словом широкого значення «река»: "Wahb could have hurled him across *the Graybull* with one tap now" [6, с. 93] («Одним ударом Уэб мог бы перебросить его через *реку»* [5]).

З метою художньо та естетично адаптувати твір до читача мови перекладу М. Чуковський використовує прийом модуляції, замінюючи не лише окремі слова та вирази, але й цілі речення: "Here goes a finisher or a dead miss" [6, с. 85] («Или я его сейчас уложу, или промахнусь» [5]); "Long afterward his friends found the gun and enough to tell the tale" [6, с. 87] («Лишь много времени спустя товарищи нашли ружье Миллера и догадались, как было дело» [5]). Дослівний переклад знищує тлумачення авторського контексту мови-оригіналу, тому перекладач орієнтувався на спільну думку контексту, використовуючи таку трансформацію.

Досить часто М. К. Чуковський використовує різновид модуляції – антонімічний переклад, завдяки чому текст перекладу набуває благозвучності: "There was *not much food* on the Graybull now" [6, с. 41] («На берегах родной реки стало совсем мало корма» [5]).

Лексичні трансформації нерідко вимагають внесення додаткових слів чи, навпаки, випускання деяких елементів, тому в тексті перекладу спостерігаються прийоми додавання та випускання: "No, no; that arm could never fail" [6, с. 15] («Нет-нет, эта лапа никогда не могла уронить *камень»* [5]); "He growled horribly…" [6, с. 15] («Уэб страшно заревел *от боли»* [5]). Введення додаткових слів обумовлюється розходженнями у структурі речень і тим, що більш стислі англійські речення вимагають в російській мові більш розгорнутого вираження думки: "…calling at the same time to another *to come and join the fun"* [6, с. 37] («…подзывая еще одного шакала» [5). Використання випускань пов'язане з тим, що вживання слів, що не змінюють значення, призводить до змістовного і граматичного ускладнення речення.

Таким чином, проаналізувавши оригінал оповідання Е. Сетона-Томпсона «Життя сірого ведмедя» та його перекладу, наданого М. К. Чуковським, можна зробити висновок, що перекладач у перекладі нічого не нав'язує оригіналу, зберігаючи його змістову сторону, систему образів і художній стиль автора. Існують деякі розбіжності між оригіналом та перекладом, але вони не впливають на загальне враження сприйняття тексту. Тому переклад можна вважати адекватним, адже, відтворюючи зміст і форму оригіналу засобами російської мови, він передає наміри автора щодо певного впливу на читача. Перекладач прагнув максимально

зберегти художню й сюжетну своєрідність оригіналу, але він творчо підійшов до перекладу, широко використовуючи різноманітні трансформації, серед яких найбільш активно вживаними є членування речення, граматичні заміни, перестановка компонентів речення, конкретизація, генералізація, додавання, випускання та антонімічний переклад.

Бібліографічні посилання:

1. **Гак В.** Языковые преобразования. Москва: Языки русской культуры, 1998. 763 с.
2. **Нелюбин Л. Л.** Толковый переводоведческий словарь. Москва: Флинта: Наука, 2006. 320 с.
3. **Сухенко И. Н.** Национальные варианты канадского анималистического рассказа конца XIX – начала XX вв. Вісник Дніпропетровський університету. Літературознавство. Журналістика. 2002. Вип. 5. С. 107–111.
4. **Швейцер А. Д.** Теория перевода. Статус. Проблемы. Аспекты. Москва: Наука, 1988. 214 с.
5. **Сетон-Томпсон Э.** Жизнь серого медведя. URL: http://www.serann.ru/text/zhizn-serogo-medvedya-8761
6. **Seton-Thompson E.** The Boigraphy of a Grizzly. New York: The Century Co., 1900. 167 p.

УДК 821.161.2
DOI 10.15421/381916

О. В. Міненко
А. В. Миненко
O. V. Minenko

Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля НУЦЗ України
Черкасский институт пожарной безопасности имени Героев Чернобыля НУГЗ Украины
Cherkasy Institute of Fire Safety named after Chornobyl Heroes of National University of Civil Defence of Ukraine

РЕЦЕПТИВНО-ЕСТЕТИЧНІ ЗАСАДИ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ У СИСТЕМІ КОМПАРАТИВІСТИКИ
РЕЦЕПТИВНО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА В СИСТЕМЕ КОМПАРАТИВИСТИКИ
THE RECEPTIVE-AESTHETIC PRINCIPLES OF THE ARTISTIC TRANSLATION IN THE SYSTEM OF COMPARATIVE STUDIES

Зроблено спробу розкрити основні рецептивно-естетичні засади художнього перекладу з точки зору компаративістики. Наведено аналіз поглядів дослідників Д. Наливайка, В. Ізера, Г. Яусса з досліджуваної теми. Виділено й описано характерні особливості художнього перекладу у системі порівняльного літературознавства. На основі дослідження встановлено, що рецепція художнього твору визначається на основі розуміння первинного тексту, тобто в результаті появи діалогу між текстом і перекладачем; як прояв прихованого смислу, що проходить крізь перекладацьку свідомість. Кожен новий переклад твору набуває відносної самостійності, він несе в собі щось неповторно індивідуальне, створене перекладачем-письменником. Творча особа перекладача неминуче впливає на перекладений твір, який сприймається читачем вже крізь призму його особи. Під час перекладу літературного твору, що належить певній національній культурі і створений відповідними засобами мовної і стилістичної систем, можна відображувати явища, властиві національній художній свідомості.

Розкрито зміст поняття «рецепція», що є динамічним, оскільки рецепція продовжується доти, доки з'являються нові переклади, нові перекладознавчі дослідження. Оскільки кожен художній твір є цілісною ідейно-творчою структурою, в якій окремі частини органічно взаємодіють і становлять нерозривну єдність, всі елементи цієї структури є відкритими для читача й у процесі пізнання по-різному реалізуються в його свідомості.

Ключові слова: рецепція, художній твір, переклад, література, автор, читач, компаративістика.

Сделана попытка раскрыть основные рецептивно-эстетические принципы художественного перевода с точки зрения компаративистики. Приведен анализ взглядов исследователей Д. Наливайко, В. Изера, Г. Яусса по исследуемой теме. Выделены и описаны характерные особенности художественного перевода в системе сравнительного литературоведения. На основе исследования установлено, что рецепция художественного произведения определяется на основе понимания исходного текста, то есть в результате появления диалога между текстом и переводчиком; как проявле-

© Міненко О. В., 2019

ние скрытого смысла, проходящее через переводческое сознание. Каждый новый перевод произведения приобретает относительную самостоятельность, он несет в себе что-то неповторимо индивидуальное, созданное переводчиком-писателем. Творческая личность переводчика неизбежно влияет на перевод произведения, воспринимается читателем уже сквозь призму его личности. При переводе литературного произведения, принадлежащий определенной национальной культуре и созданного соответствующими средствами языковой и стилистической систем, можно отображать явления, присущие национальному художественному сознанию.

Раскрыто содержание понятия «рецепция», что является динамическим, поскольку рецепция продолжается до тех пор, пока появляются новые переводы, новые переводоведческие исследования. Поскольку каждое художественное произведение является целостной идейно-творческой структурой, в которой отдельные части органично взаимодействуют и составляют неразрывное единство, все элементы этой структуры являются открытыми для читателя и в процессе познания по-разному реализуются в его сознании.

Ключевые слова: рецепция, художественное произведение, перевод, литература, автор, читатель, компаративистика.

The article attempts to reveal the main receptive-aesthetic principles of artistic translation from the point of view of comparative studies. The analysis of the views of the researchers D.Nalyviayko, V.Izer, G.Yaus as to proposed subject is presented. Characteristic features of the artistic translation in the system of comparative studies are highlighted and described. On the basis of the research it was established that the perception of the artistic work is determined on the basis of the work of understanding the original text, that is, as a result of the dialogue between the text and the translator; as a manifestation of the hidden meaning that passes through the translation consciousness. Each new translation of the work acquires a relative autonomy; it carries something unique in its own right, created by the translator-writer. The creative person of the translator inevitably influences the translated work, which is perceived by the reader through the prism of his person. During the translation of a literary work belonging to a certain national culture and created by appropriate means of the linguistic and stylistic systems, one can reflect the phenomena inherent in the national artistic consciousness.

The article describes the content of the concept of «perception», which is dynamic, since the perception continues until new translations, new translation studies appear. As each artwork is a holistic ideological and creative structure in which individual parts interact organically and form an inseparable unity, all elements of this structure are open to the reader, and in the process of cognition are realized in different ways in his mind.

Keywords: perception, artwork, translation, literature, author, reader, comparative studies.

Постановка проблеми

У світовій компаративістиці однією з найскладніших проблем лишається співвідношення контексту автора і контексту перекладача, що може створити хибне уявлення читача про первинний задум твору. Водночас осмислення твору крізь призму національної культури та історії створює ефект зближення з іншомовними культурами та поглиблює розуміння їхніх особливостей.

Особливості рецепції художніх текстів пов'язані не лише з розширенням парадигм художності літератури-реципієнта. Необхідно враховувати також, у який спосіб відбувається рецепція, в якій формі тексти інших культур потрапляють у новий художньо-національний простір, у який час відбувається цей міжкультурний діалог. Саме тому важливо брати до уваги особливості культурно-історичної свідомості періоду, в якому відбувається рецепція. Як зазначає Т. Денисова,

вивчення таких категорій, як «канон» і «рецепція» допомагає у вивченні історії розвитку жанрів, стилів певної національної літератури, що є головним завданням художнього перекладу. «Історію жанрів, напрямів, шкіл можна структурувати за принципами генези, рецепції, поетології, компаративістики, наративістики, історії ідей тощо» [2, с. 6]. Таким чином, рецепція перекладу буде сприйматися неоднозначно різними поколіннями, що, у свою чергу, дає поштовх до дослідження розвитку тогочасної літератури та культури населення того періоду.

Метою статті є дослідити рецептивно-естетичні засади художнього перекладу у системі компаративістики.

Аналіз останніх досліджень

За останні десять років в українському літературознавстві з'явилася низка визначних праць, які ставлять за мету передовсім розкрити творче мислення певної культурно-історичної доби через зіставлення однієї національної літератури з іншою або показати, в який спосіб через діалог однієї культурно-історичної свідомості з іншою формується модель (на генологічному, стильовому рівнях) національної літератури. Ця тема поставала в центрі монографій і розвідок В. Агеєвої, С. Андрусів, А. Білої, В. Будного, Т. Гундорової, Т. Денисової, Д. Затонського, М. Ільницького, І. Лімборського, Ю. Микитенка, Р. Мовчан, В. Моренця, Д. Наливайка, М. Новикової, А. Нямцу, С. Павличко, О. Пахльовської, Л. Плюща, Я. Поліщука, О. Пронкевича, Т. Рязанцевої та ін. Дослідження згаданих науковців прагнуть вийти на новий рівень осмислення літературознавчої думки, залучаючи у своє поле вектори розвитку різних національних літературних систем та філософсько-естетичних традицій. Водночас варто зауважити, що протягом останніх п'яти років в українському літературознавстві була актуалізована проблема рецепції, поштовхом до якої стали студії С. Павличко, Т. Денисової, Д. Наливайка, Т. Михед, Т. Гундорової. Водночас без гідної уваги дослідників залишається творчість великої кількості видатних авторів минулого. Так, в українському літературознавстві бракує ґрунтовних цілісних праць та монографій щодо рецепції Шекспіра. Зрештою, досить мало досліджень, у яких аналіз перекладів розглядають з позиції не стільки з лінгвістичного, скільки з компаративістичного боку, що є перехідною ланкою до узагальнень у площині естетики. Переклад є не лише формою донесення тексту іншої культури до своєї, а й також виразником когнітивних (ментальних) особливостей культури певного історичного часу. «Література, будучи словесним мистецтвом, особливим чином пов'язана з когнітивно-ментальною сферою і єдина в ансамблі мистецтв є її безпосереднім художнім вираженням», – зазначив Д. Наливайко [5, с. 21].

Виклад основного матеріалу

Термін «рецепція», яким оперує Г. Яусс, використовується у порівняльному літературознавстві й позначає синтетичну форму генетично-контактних зв'язків, «яка полягає у сприйнятті ідей, мотивів, образів, сюжетів із творами інших письменників та літератур і їхньому творчому переосмисленні в національному письменстві чи творчості митця» [8, с. 70]. Рецепція з цієї точки зору є важливою проблемою літературної компаративістики, у сферу вивчення якої потрапляють як текст, так і автор, і читач. Власне, головним об'єктом дослідження рецептивної естетики постає читач як учасник літературного процесу, без якого повна реалізація художнього твору стає неможливою. На відміну від феноменологічного

підходу В. Ізера, Г. Яусс розвиває свою теорію в межах соціології літератури та герменевтики (засновуючись на працях Г.-Г. Гадамера, який визначав діалогічність як передумову будь-якого розуміння, у тому числі й розуміння текстів, віддалених у часі від реципієнта).

Вивчаючи рецепцію, дослідник звертає увагу, передусім, не на психологічний, а на соціологічний чинник комунікації, вважаючи психологізм «загрозливим». Для Яусса не має значення психічно-емоційне сприйняття індивіда. У його системі координат важливим є той суспільний досвід, з яким читач підходить до тексту, включаючи сюди наявні знання про літературу, її жанри, мову тощо. На думку науковця, потрібно описувати саме «сприйняття і враження від твору в тій об'єктивованій системі зумовленостей очікуваного, яка виникає для кожного твору в історичний момент його постання з розуміння жанру, з форми і тематики перед тим відомих творів і з протилежності поетичної і практичної мови» [8, с. 298]. Таким чином, «літературна комунікація має бути представлена як інтерсуб'єктивне поле» [9, с. 184], тобто відносини між текстом і читачем, представлені літературною комунікацією, повинні виконувати соціальну функцію, а не зводитися до індивідуального суб'єктивного переживання. Компаньйон називає теорію Яусса «герменевтикою суспільного відгуку на текст», що відображає попередню тезу про історичний чинник і її гадамерівське підґрунтя [3, с. 174].

Розвиваючи свою теорію, літературознавець наголошує на тому, що кожна конкретизація тексту супроводжується його актуалізацією, тобто діалогом на сучасному зрізі, оскільки одним із завдань герменевтики є «викликати текст, який через часову відстань став чужим, «до живої сучасної розмови, де первинними завжди є питання і відповідь» [8, с. 292]. З огляду на це, читач сприймає текст, уже враховуючи попередню літературну традицію, яка «конче формується у процесі взаємодії між опозиціями: присвоєння і відмова, консервація і оновлення минулого» [9, с. 186]. У такому випадку діалогічна концепція літературної історії Яусса дозволяє простежити історію рецепції художніх творів, її типи й особливості, що може допомогти краще розкрити зміст твору й розширити філологічну традицію. При цьому літературознавець наголошує, що критик тут опиняється в ролі читача, оскільки для адекватної, діалогічної, інтерпретації твору він «мусить спершу увійти у гру як читач», так само як «творець завжди є водночас і реципієнтом у момент, коли він починає писати» [9, с. 287]. Більше того, «критик, як ідеальний читач, реконструюючи історію впливу тексту, покликаний грати роль посередника між тим, як текст сприймався в минулому, і тим, як він сприймається зараз» [3, с. 247]. Як зазначає Компаньйон, пориваючи з традиційним розумінням історії літератури, Яусс підкреслює, що для розуміння тексту необхідно враховувати його первісну рецепцію.

Для того щоб простежити, наскільки переклад конгеніальний оригіналові, вважаємо за необхідне визначити найголовніші координати, яких повинен дотримуватись перекладач під час роботи над художнім твором. Перш за все це стосується проблеми розуміння та читацького сприйняття. Через те, що у читача (перекладача) немає безпосереднього знання того, чим володіє ініціатор мовлення, то він повинен намагатися зрозуміти багато з того, що для нього залишається незрозумілим, за винятком того випадку, коли він, рефлектуючи над самим собою, стає своїм власним читачем. Автор – це, по-перше, творець художнього твору, реальна особа з певною долею, біографією, комплексом індивідуальних рис, по-друге, це образ автора, локалізований у художньому творі, і по-третє, це художник-

творець, іманентний твору. У процесі праці перекладачу часто доводиться долати деякі особисті страхи; інколи вони можуть набувати форму ненависті до іноземної мови, яка сприймається як загроза мовній самобутності самого перекладача.

Присутність автора у творі є ключовою в художній діяльності. Авторська специфічність постає як багатогранна, індивідуальна та непересічна риса, що сприймається втіленням авторського духу в художній творчості. Основною рисою розуміння є подібність та відмінність між автором твору і читачем (Ф. Шлейєрмахер, В. Дільтей, Г. Гадамер). Згідно з цими принципами «чужорідності» й «спорідненості», мова модифікується і розвивається через вплив на неї людської індивідуальності (автора як ініціатора мовлення), з одного боку, а з іншого – автор під час створення художнього твору сам залежить від мови. Підтримуючи позицію Гумбольдта про мову як «неперервний процес творчості і творення через індивідуальні мовленнєві акти», Шлейєрмахер писав: «Як будь-яке мовлення має двояке відношення – до сукупності мови та до сукупного мислення її ініціатора, так і будь-яке розуміння складається з двох моментів: з розуміння мовлення як привнесеного з мови та як факту конкретного мислення». Таким чином, мистецтво розуміння полягає у проникненні, з одного боку, в «дух мови», а з іншого – у «своєрідність письменника» [7, с. 129].

Переклад художніх творів безпосередньо стосується порівняльного літературознавства, який може відігравати пріоритетну або маргінальну роль залежно від естетичних запитів певної історичної доби, мистецьких орієнтирів, соціокультурного контексту в цілому. Кожна літературна епоха формує низку «першочергових» творів для перекладу та, відповідно, менш потрібних. Значною мірою на процеси визначення важливості тексту впливає сам перекладач. Його вибір формують власні естетичні смаки та уподобання, загальний рівень освіти й ерудиції, інколи навіть особисте ставлення до автора оригіналу, який слід перекласти. Цілком виправдано Д. Дюришин, Ю. Лотман, М. Стріха, П. Топер та ін. пропонують розрізняти об'єктивні та суб'єктивні чинники, які визначають сприйняття оригінального твору перекладачем. Зокрема, як вважає останній, перекладач «не може абстрагуватися від суб'єктивного сприйняття перекладеного ним твору, і його творча особистість неминуче, поза його волею відіб'ється на перекладі. Якщо об'єктивні передумови визначаються передусім співвідношенням характеру твору та сучасних норм у літературі, що його сприймає, то суб'єктивні виражаються у співвідношенні художнього смаку перекладача та ідейно-художніх особливостей оригіналу» [6, с. 127].

Перше, що пов'язує рецепцію зі сферою художнього перекладу, є мова, яка слугує для розкриття потенціалу сприйняття твору, як справедливо зазначає М. Лановик [4, с. 249]. Але жоден літературний твір не допускає однозначного розуміння. Незрозумілі лексичні одиниці забезпечують певну свободу читача у плані рецепції твору, а тому достовірним є те, що до сприйнятого смислового спектра реципієнт додасть свої власні міркування, яких не мав на увазі автор. У своїх дослідженнях В. Гумбольдт намагався показати позитивний вплив перекладу на розвиток рідної мови. «Зустріч» мов у процесі перекладу, який, у свою чергу є порівнянням мовних одиниць, тобто їх «примірка» одна до одної, що ведуть до взаємопроникнення, і в результаті цього – до збагачення мови перекладу: «Переклад слугує розширенню смислових можливостей та виразності рідної мови», – зазначав Гумбольдт [1, с. 87].

Певною мірою дослідження рецепції є суто компаративістичним проектом, оскільки передбачає апеляцію до двох культурно-світоглядних кодів: з одного боку, ми досліджуємо, як «інша» національна ментальність, реалізована через художній простір, впливає на «свою» національну систему, в який спосіб відбувається відштовхування від традиційного прочитання певного твору чи сукупності творів, автора або традиційних образів тощо в новій художній системі; з іншого – вивчення рецепції підштовхує нас і до вивчення законів розвитку національної художньої системи, оскільки всі впливи залишають певний світоглядно-естетичний слід на «тілі» іншої художньої системи.

Висновки

Таким чином, рецепція художнього твору визначається на основі розуміння первинного тексту, тобто в результаті появи діалогу між текстом і перекладачем; як прояв прихованого смислу, що проходить крізь перекладацьку свідомість. Кожен новий переклад твору набуває відносної самостійності, він несе в собі щось неповторно індивідуальне, створене перекладачем-письменником. Творча особа перекладача неминуче впливає на перекладений твір, який сприймається читачем вже крізь призму його особи. Під час перекладу літературного твору, що належить певній національній культурі і створений відповідними засобами мовної і стилістичної систем, можна відображувати явища, властиві національній художній свідомості.

Бібліографічні посилання

1. **Гумбольдт В. О** различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества. Избранные труды по языкознанию. Москва: Прогресс, 1984. 400 с.
2. **Денисова Т. Н.** Історія американської літератури ХХ століття. Київ: Довіра, 2002. 318 с.
3. **Компаньон А.** Демон теории. Литература и здравый смысл. Москва: Изд-во им. Сабашниковых, 2001. 336 с.
4. **Лановик М Б.** Проблеми художнього перекладу як предмет літературознавчої рефлексії: дис. ... д-ра філол. наук: 10.01.06. Тернопіль, 2006. 410 с.
5. **Наливайко Д. С.** Теорія літератури й компаративістика. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. 347 с.
6. **Топер П. М.** Перевод в системе сравнительного литературоведения. Москва: Наследие, 2000. 252 с.
7. **Шлейермахер Ф.** Герменевтика. СПб.: Европейский Дом, 2004. 242 с.
8. **Яусс Г. Р.** Естетичний досвід і літературна герменевтика. Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. Львів: Літопис, 1996. С. 279–305.
9. **Яусс Г. Р.** Рецептивна естетика і літературна комунікація. Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009. С. 138–194.

УДК 811.111
DOI 10.15421/381917

О. І. Панченко
Е. И. Панченко
E. I. Panchenko

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Днипровский национальный университет имени Олеся Гончара
Oles Honchar Dnipro National University

УКРАЇНСЬКА РЕАЛІЯ XIX СТОРІЧЧЯ ТА ЇЇ ПЕРЕКЛАД (НА МАТЕРІАЛІ ПОЕМИ Т. Г. ШЕВЧЕНКА «КАТЕРИНА») УКРАИНСКАЯ РЕАЛИЯ XIX ВЕКА И ЕЕ ПЕРЕВОД (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭМЫ Т. Г. ШЕВЧЕНКО «КАТЕРИНА») UKRAINIAN REALIA OF THE XIX CENTURY AND ITS TRANSLATION (BASED ON THE POEM "KATERINA" BY TARAS SHEVCHENKO)

Стаття написана в руслі актуальних досліджень, оскільки проблема вивчення українських реалій представляє безперечний інтерес з декількох причин. По-перше, розуміння реалій сприятиме кращому розумінню різними народами один одного; по-друге, визначення оптимальних засобів перекладу реалій є певним внеском до загальної теорії перекладу. Запропоновано різнотипні класифікації реалій, досліджено труднощі, пов'язані з адекватним перенесенням у перекладний текст всього масиву культурної інформації, закодованої в реаліях, що містяться в першотворі. Ґрунтуючись на аналізі численних перекладів літературних творів, українські дослідники (Р. Зорівчак, В. Коптілов, О. Кундзіч, О. Чередниченко та ін.) показують шляхи подолання мовних перешкод, зумовлених розбіжностями культур. Але, наскільки нам відомо, проблема перекладу українських реалій у творах Т. Г. Шевченка ще не є вичерпно висвітленою. Метою цієї статті є аналіз особливостей використання реалій у творі Т. Г. Шевченка «Катерина» та їх перекладу англійською мовою. Нами подано ідеографічну класифікацію лексичних одиниць – українських реалій у художній літературі та проаналізовано такі засоби їх перекладу, як калька, реномінація, транскрипція з поясненням, введення неологізму, принцип родо-видової заміни, що дає змогу передати (приблизно, наближено) зміст реалій більш широким, загальним значенням, тобто прийом генералізації. Результати нашого аналізу дають змогу скласти ідеографічну класифікацію українських реалій, які вживаються в художній літературі, а також підсумувати поширеність засобів їх перекладу. Перспективи подальшого дослідження ми бачимо в аналізі певних перекладацьких невдач при перекладі реалій та запропонувати оптимальні варіанти їх перекладу.

Ключові слова: реалія, калька, художній текст, ідеографічна класифікація, засоби перекладу.

Статья написана в русле актуальных исследований, поскольку проблема изучения украинских реалий представляет несомненный интерес по нескольким причинам. Во-первых, понимание реалий способствует лучшему пониманию различными народами друг друга; во-вторых, определение оптимальных средств перевода реалий является определенным вкладом в общую теорию перевода. Предложены разнотипные классификации реалий, исследованы проблемы, связанные с адекватным переносом в переводной текст всего массива культурной информации, закодированной

© Панченко О. І., 2019

в реалиях, содержащейся в подлиннике. Основываясь на анализе многочисленных переводов литературных произведений, украинские исследователи (Р. Зоривчак, В. Коптилов, О. Кундзич, А. Чередниченко и др.) показывают пути преодоления языковых препятствий, обусловленных различиями культур. Но, насколько нам известно, проблема перевода украинских реалий в произведениях Т. Г. Шевченко еще не исчерпывающе исследована. Целью этой статьи является анализ особенностей использования реалий в произведении Т. Г. Шевченко «Катерина» и их перевода на английский язык. Нами предложены идеографические классификации лексических единиц украинских реалий в художественной литературе и проанализированы такие средства их перевода, как калька, реноминации, транскрипция с объяснением, введение неологизма, принцип родо-видовой замены, что позволяет передать (примерно, приближенно) содержание реалий более широким, общим значением, то есть прием генерализации. Результаты нашего анализа позволяют составить идеографические классификации украинских реалий, которые употребляются в художественной литературе, а также проанализировать распространенность средств их перевода. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в анализе определенных переводческих неудач при переводе реалий и предложении оптимальных вариантов их перевода.

Ключевые слова: реалия, калька, художественный текст, идеографическая классификация, средства перевода.

The article is written in line with current research, since the problem of studying Ukrainian realities is of unquestionable interest for several reasons. First, understanding the realities will promote bettermutual understanding of different peoples; and secondly, the definition of optimal means of translating the realities is a definite contribution to the general theory of translation. Different types of real-world classifications are proposed, the difficulties associated with the adequate transfer into the translated text of an entire array of cultural information encoded in the realities contained in the origina text are investigated. Basing on the analysis of numerous translations of literary works, Ukrainian researchers (R. Zorivchak, V. Koptilov, O. Kundzich, O. Cherednichenko, etc.) show ways to overcome linguistic obstacles caused by cultural differences. But, as far as we know, the problem of the translation of Ukrainian realities in the works of T. Shevchenko is not yet exhaustively highlighted. The purpose of this article is to analyze the peculiarities of the use of realities in the work of Taras Shevchenko «Katerina» and their translation into English. We have given an ideographic classification of lexical units – Ukrainian realities in fiction and analyzed such means of their translation as calque, renomination, transcription with explanation, the introduction of neologism, the principle of generic-species replacement, which allows conveying (approximately) the content of the realities by a broader, general meaning, that is, the reception of generalization. The results of our analysis allow us to make an ideographic classification of Ukrainian realities that are used in fiction, as well as to summarize the prevalence of their means of translation. Prospects for further research are seen in the analysis of certain translation failures in the translation of realities and to offer the best options for their translation.

Keywords: reality, calque, artistic text, ideographic classification, means of translation.

У статті в загальному вигляді ставиться проблема перекладу реалій. Ця стаття написана в руслі актуальних досліджень, оскільки проблема вивчення реалій представляє безперечний інтерес з декількох причин. По-перше, розуміння реалій сприятиме кращому розумінню різними народами один одного; по-друге, визначення оптимальних засобів перекладу реалій є певним внеском до загальної теорії перекладу.

Проблемі вивчення реалій та відтворення їх у перекладі присвячено чимало розгорнутих і коротких мовознавчих та перекладознавчих розвідок. Ученими

(С. Влахов і С. Флорін [2], Р. Зорівчак [4], Ф. Бацевич [1], А. Гавриленко, І. Кобякова [3], Н. Котеленець [5], Ю. Лабонська [6], О. Чередниченко [7]), запропоновано різнотипні класифікації реалій, досліджено труднощі, пов'язані з адекватним перенесенням у перекладний текст всього масиву культурної інформації, закодованої в реаліях, що містяться в першотворі. Ґрунтуючись на аналізі численних перекладів літературних творів, українські дослідники (Р. Зорівчак, В. Коптілов, О. Кундзіч, О. Чередниченко та ін.) показують шляхи подолання мовних перешкод, зумовлених розбіжностями культур. Але, наскільки нам відомо, проблема перекладу українських реалій у творах Т. Г. Шевченка ще не є вичерпно висвітленою.

Метою цієї статті є аналіз особливостей використання реалій у творі Т. Г. Шевченка «Катерина» та їх перекладу англійською мовою.

Колоритні етномовні елементи мови часто дають змогу письменникові створити яскравіший, емоційно насиченіший образ.

Надані приклади реалій було взято з поеми видатного українського письменника Тараса Григоровича Шевченка «Катерина» та її англомовного перекладу М. Скрипник[1]

З погляду структури маємо такі реалії.

Окремі слова: *москалі, Московщина, ненька, Пугач, чумак, гетьман, Гриць, калина, запічок, Дунай, муштрувати, господар, староста, бояри, хустиночка, копа, пан, торбина, ціпок, чумачка, Броварі, хуртовина, завірюха, карбівничий, баритися, кобзар, курява, сіромаха* та ін.

Словосполучення: *карі очі, коса покрита, червона калина, сріблом -злотом, панське личко.*

Надалі надаємо класифікацію за предметною ознакою реалій, які ми обрали для подальшого перекладу.

Гриць, Пугач, Івась – етнографічні реалії, власні імена.

Московщина, Дунай, Броварі, Київ, Дніпро – географічні реалії, найменування об'єктів географії.

Москалі, чумак, гетьман, староста, бояр, чумачка, пан – суспільно-політичні реалії, назви посад.

Ненька, господар – етнографічні реалії, побут, люди.

Кобзар – етнографічні реалії, мистецтво, культура.

Хуртовина, завірюха, куряві – етнографічні реалії, природні явища.

Хустиночка, жупан – етнографічні реалії, побут, одежа.

Торбина, ціпок, запічок – етнографічні реалії, побут.

Калина – географічні реалії, назва рослини.

Сіромаха – етнографічні реалії, побут, люди.

Користуючись англомовним перекладом М. Скрипник поеми «Катерина», вважаємо доцільним навести переклад усіх цих реалій, саме як вони подаються у нашому перекладі.

Москалі – Moskali (tsarist army soldiers and officers were called Moscali after Moscow, the capital of Russia); *Московщина – Moscovschina* (tsarist Russia); *ненька – mother;пугач – puhach* (leader of one of the peasant rebellions against serfdom); *чумак – chumak* (cart-driver); *гетьман – hetman* (a chiefman of the Cossacks of early Ukrainian history); *карі очі – dark -eyed; трубити – bugle; коса покрита – that her braids were covered; калина – guilder rose* (snowball tree); *хустиноч-*

[1] У статті використано фактичний матеріал, зібраний магістратом Маслаковською М.

ка – kerchief; запічок – in the corner (stove couch, place between the stove and the wall, stove niche); *муштрувати – attend; господар – hospodar* (a master of the house, host, owner, husband – man); *бояри – best men* (bridegroom's assistants); *старости – elders* (master of ceremonies at the wedding); *безбатченко – parentless; пазуха – mother's breast; жупан – fine clothes* (zhupan, elaborate jacket worn by Kozaks); *копа – sheave* (wheat stack); *пан – gentleman* (rich man, noble, lord, gentry); *свита – overcoat*; *торбина – sack; ціпок – staff; личко – sweet face; попідтинню – under fences; завірюха – storm; личаки – bast–shoes; шкандибати – to limp; хуртовина – blizzard; курінь – shack; байстрюк – bastard; яр – ravine; верба – willow; карбівничий – watchman; цуратися – cast aside; наймичка – servant-girl; покритка – unmarried mother, unwed mother; лісничі – woodsmen; возлісся – forest edge; шубовснути – splash; панське личко – noble features; кобзар – the Kobzar* (a man, who plays on a kobza, a blind minstrel); *бублик – bun; шестерня – a coach of six passes; курява – the whirling dust; сіромаха – poor wretch.*

Отже, наведений переклад реалій свідчить про те, що в більшості випадків немає відповідного еквівалента для передачі тієї чи тієї реалії. Основні труднощі відтворення реалій цільовою мовою полягають у тому, що в мові перекладу відсутній еквівалент позначуваного реалією референта та водночас із денотативним значенням реалії необхідно передати її національно-історичний колорит і конотації. Відтворення національно-культурної специфіки реалій оригіналу обтяжене ще й тим, що адекватним переклад буде лише тоді, коли буде викликати у читачів такі самі враження, що й текст оригіналу у читачів оригіналу, і при цьому зберігати національну своєрідність першоджерела. Як бачимо, М. Скрипник [8], чий переклад ми використали для нашого дослідження, застосовує різні засоби перекладу реалій. Розглянемо їх детальніше.

1. Транскрипцію застосовано, якщо реалія набула статусу інтернаціоналізму, тобто назва чого-небудь або якогось поняття відома широкому колу читачів. Наприклад: кобзар – Kobzar. Це слово вже знайоме всім народам як суто українське, але всі розуміють його значення без додаткового пояснення.

2. Але інколи, окрім транскрипції або транслітерації, перекладачеві доводилося додавати пояснення до реалій, тому що читачам вони не досить відомі. Таке пояснення дано у вигляді виноски після самої транскрипції чи транслітерації. Наприклад: Пугач – Puhach (leader of one of the peasant rebellions against serfdom), Чумак – Chumak (cart-driver), Гетьман – Hetman (a chiefman of the Cossacks of early Ukrainian history). Тобто такі пояснення даються для того, щоб читачеві стало більш-менш зрозуміло, що саме мається на увазі під цією реалією. Такий засіб перекладу називається **комбінована реномінація** – це транскрипція з описовою перифразою.

3. Лише описовий переклад було застосовано тоді, коли в перекладацькій мові немає адекватного еквівалента. Дуже часто, на наш погляд, перекладач використовував ***функційний аналог***, який дає змогу замінити національну реалію «нейтральним», не забарвленим у барви перекладацької мови шляхом. Лише б аналог дійсно зображав функційну заміну реалії, яка перекладається. Ось, наприклад, такі реалії : *шкандибати – to limp; ціпок, торбина – staff; бублик – bun; завірюха – storm; свита – overcoat* та ін. У цих випадках перекладач не знайшов відповідного еквіваленту в англійській мові та переклав цю реалію, пояснюючи «нейтральним» шляхом її тлумачення. Розглянемо ці реалії детальніше: наприклад *завірюха – storm*. Тут автор застосував просте слово **storm**, яке можна пере-

класти як *буря, шторм, ураган, град* та ін. Звісно, що кожен читач зрозуміє, що це слово позначає погану погоду або сильний вітер, але саме колорит та національне забарвлення слова «завірюха» передано не досить вдало. Аналогічний випадок відбувається також з іншими реаліями, наданими вище. Тобто цей шлях перекладу дає змогу замінити реалію «нейтральним» значенням, яке буде зрозумілим для кожного читача.

4. Проаналізувавши англійський переклад поеми «Катерина», ми побачили, що також часто застосовується і інший спосіб передати значення тієї чи тієї реалії – це ***калька***. Іншими словами, це буквальний переклад, який дає змогу перенести в мову перекладу реалію з максимальним збереженням семантики, але далеко не завжди без втрати колориту. Тобто кальки перекладач застосовує, якщо при дослівному перекладі зміст реалії залишався і вона була зрозумілою для читача. Наприклад: *запічок – in the corner (of the stove).* У цьому випадку перекладене не саме слово «запічок», а лише дається його пояснення кількома словами для того, щоб читачеві було хоч трошки зрозуміло, де саме знаходиться цей «запічок» та що це таке.

Можна навести ще приклади такого засобу перекладу реалій: *жупан – fine clothes* (це верхній чоловічий або жіночий одяг заможної козацької старшини, шляхти та міщан. Перекладено як *гарний, дорогий одяг,* і саме це значення дає змогу хоч трошки зрозуміти, що саме таке *жупан*). Те саме явище також простежується і в інших реаліях: *личко – sweet face, покритка – unwed mother, панське личко – noble features* (тут noble – шляхетний, знатний), *пазуха – mother's breast* та ін. Тобто автор намагається пояснити реалію простими словосполученнями або фразами, які більш-менш передають її значення. Але існує і трохи інший засіб, схожий з калькою, це семантичний неологізм. Це нове слово або словосполучення, яке дає змогу передати змістовий склад реалій. Від кальки його відрізняє відсутність етимологічного зв'язку з оригіналом. Наприклад: *сіромаха – poor wretch.* Якщо перекласти дослівно, то це – бідолаха. Звичайно, в цілому контексті зрозуміло, що це нещасна, бідна людина, але якщо звернутися до етимології цього слова, то ми можемо зазначити, що сіромаха – це саме бродячі ченці, які не мають постійного місця перебування. Отже, ця реалія використана трохи невдало, але в загальному контексті читач розуміє, про що саме йдеться.

5. Надалі ми можемо запропонувати ще один засіб, який застосовував перекладач при перекладі поеми, це ***введення неологізму (освоєння)***. Наприклад: *Москалі – Moskali* (tsarist army soldiers and officers were called Moscali after Moscow, the capital of Russia); *Московщина – Moscovschina* (tsarist Russia). Застосовуючи цей спосіб перекладу реалій, автор не вдається до пояснення, хто саме такі Москалі та Московщина, адже він переконаний, що кожен читач знає історію та має уявлення про значення цих реалій.

6. Інший засіб, який ми можемо простежити, – це ***принцип родо-видової заміни***. Такий спосіб дає змогу передати (приблизно, наближено) зміст реалій більш широким, загальним значенням. Тобто автор застосовує прийом генералізації. Наприклад: *ненька – mother, курінь – shack*. Можна сказати, що в цих випадках застосовано саме цей засіб, оскільки ми бачимо, що перекладач використовує узагальнене слово *mother* по відношенню до українського еквівалента *ненька*. Інший приклад також вдало ілюструє цей принцип, де автор просто використовує слово з широким значенням – *shack* (хатина, халупа).

Як бачимо, перекладач використовує різні засоби перекладу реалій. Транскрипцію і транслітерацію вона застосовує, якщо реалія набула статусу інтернаціоналізму, тобто вже відома читачу. Також використовувався описовий переклад, якщо в перекладацькій мові немає адекватного еквівалента, який можна було б надати в перекладі. Дуже часто, на наш погляд, перекладач використовував функційний аналог. Це зроблено в тих випадках, якщо в народі, країні існує подібна за змістом та функціями реалія. На нашу думку, найчастіше було використано такі засоби перекладу реалій, як калька, який дає змогу перекласти реалію з максимальним збереженням семантичного фону, та принцип родо-видової заміни для передачі загального значення реалії.

Отже, результати нашого аналізу дають змогу скласти ідеографічну класифікацію українських реалій, які вживаються в художній літературі, а також підсумувати поширеність засобів їх перекладу.

Перспективи подальшого дослідження ми бачимо в аналізі певних перекладацьких невдач при перекладі реалій та запропонувати оптимальні варіанти їх перекладу.

Бібліографічні посилання

1. **Бацевич Ф. С., Пітковська Р. А.** Когнітивний аспект зіставного аналізу мовного образу реалій. 1996. № 109. С. 74–80.
2. **Влахов С. И.**, **Флорин С. П.** Непереводимое в переводе : учеб. пособ. Москва: Р. Валент, 2006. 448 с.
3. **Гавриленко А. В.**, Кобякова І. К. Мовні реалії та проблема перекладу. Філологічні трактати: науковий журнал. 2011. № 3. С. 4–78.
4. **Зорівчак Р. П.** Реалія в художньому мовленні: перекладознавчий аспект. Іноземна філологія. Львів. 1994. № 107. С. 104–111.
5. **Котеленець Н. П.** Особливості передачі українських реалій у сучасній англомовній прозі. Держава та регіони. Серія: Гуманітарні науки. 2011. № 1. С. 71–77.
6. **Лабонська Ю. Г.** Основні класифікаційні типи способів перекладу українських реалій англійською мовою. Modern trends and innovations in teaching foreign languages. Київ: НТУУ «КПІ», 2011. 249 с.
7. **Чередниченко О. І.** Про мову і переклад. Київ: Либідь, 2007. С. 170–176, 186–192.
8. Shevchenko Taras. Katerina (translated by Mary Skrypnyk). Toronto, Canada, 1960. 20 p.
9. **Шевченко Т. Г.** Катерина URL: http://www.ukrlib.com.ua/books/printzip.php?id=96&bookid=24

УДК 378:81'255.2:6:[811.161.2+811.111]
DOI 10.15421/381918

Л. М. Черноватий
Л. Н. Черноватый
L. M. Chrnovaty

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ АНГЛОМОВНИХ ТЕРМІНОЛОГІЧНИХ СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ У СФЕРІ ЛІНГВОДИДАКТИКИ
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НА УКРИНСКИЙ ЯЗЫК АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ В СФЕРЕ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина
V. N. Karazin Kharkiv National University

Ґрунтуючись на аналізі способів перекладу українською мовою 932 оригінальних англомовних термінологічних словосполучень у галузі лінгводидактики, наведено результати дослідження гіпотетичної залежності вибору способу перекладу від структури терміна в мові оригіналу. Встановлено, що термінологічні словосполучення є найчисленнішою категорією серед загальної кількості термінів, відібраних з оригінального англомовного словника. З'ясовано, що питома вага двослівних термінологічних словосполучень суттєво переважає частку лексичних одиниць, які мають більшу кількість компонентів у своєму складі. Найпоширенішими моделями є прикметниково-іменникові та іменниково-іменникові. Серед двослівних термінів питома вага прикметникових словосполучень складає 52 %, серед них домінує модель «прикметник + іменник». Частка іменникових словосполучень, де переважає модель «іменник + іменник», дорівнює 37 %. Проведений аналіз дозволив припустити, що вибір способу перекладу залежить від структури терміна. Двослівні прикметникові словосполучення тяжіють до калькування, але при передачі двослівних іменникових словосполучень його частка наполовину знижується. При зростанні кількості слів у словосполученні питома вага калькування різко падає й паралельно суттєво зростає частка трансформацій, де переважає перестановка слів, часто у поєднанні з їх додаванням або вилученням. Вибір способу перекладу у галузі лінгводидактики не має суттєвих відмінностей, порівняно з перекладом термінів в інших галузях.

Ключові слова: галузева термінологія, лінгводидактика, переклад, співвідношення способів перекладу, структура терміна, термінологічні словосполучення.

Основываясь на анализе способов перевода на украинский язык 932 оригинальных англоязычных терминологических словосочетаний в области лингводидактики, приведены результаты исследования гипотетической зависимости выбора способа перевода от структуры термина в языке оригинала. Установлено, что терминологические словосочетания являются самой многочисленной категорией среди общего количества терминов, отобранных из оригинального англоязычного словаря. Выявлено, что удельный вес двухсловных терминологических словосочетаний значительно превышает долю лексических единиц, в состав которых входит большее количество компонентов. Самыми распространенными моделями

© Черноватий Л. М. , 2019

являются сочетания «прилагательное – существительное» и «существительное – существительное». Доля номинативных словосочетаний, где доминирует модель «существительное – существительное», равняется 37 %. Проведенный анализ позволил предположить, что выбор способа перевода зависит от структуры термина. Двухсловные словосочетания с прилагательным в качестве первого слова, тяготеют к калькированию, но при передаче двухсловных номинативных сочетаний его доля наполовину падает. При увеличении количества слов в словосочетании удельный вес калькирования падает еще больше, а параллельно возрастает доля трансформаций, где доминирует перестановка слов, часто в сочетании с их добавлением или удалением. Выбор способа перевода в сфере лингводидактики не имеет существенных отличий в сравнении с переводом терминов в других отраслях.

Ключевые слова: лингводидактика, отраслевая терминология, перевод, соотношение способов перевода, структура термина, терминологические словосочетания.

The article presents the results of an original research into a hypothetical dependence of translation techniques selection on the term structure in the target text. The data was obtained following the analysis of translation techniques applied to render into Ukrainian 932 English terminological word combinations related to Teaching Foreign Languages and Applied Linguistics. It was established that word combinations constitute the most numerous category in the English terminology corpus selected for the analysis. It was also found that the share of two-component terminological word combinations considerably supersedes the share of lexical units with a larger amount of words. Adjective-Noun and Noun-Noun models turned out to be the most frequent models the two-component word combinations are based on in the said sphere. In the category of the two-component word combinations, the share of adjective-headed lexical units amounts to 52 %, while the Adjective-Noun model accounts for half (49 %) of them. The share of the noun-headed word combinations, where the Noun-Noun model predominates, is 37 %. The rest of the models have a tendency to follow the adjective-headed word combinations in their behaviour. The analysis of the correlation of translation techniques selected to render into Ukrainian the Language Pedagogy English terminological word combinations allowed to assume that the choice of the techniques is dependent on their structure. The two-component adjective-headed word combinations tend to be translated by means of calque. However, in rendering the two-component noun-headed word combinations the share of calque diminishes by half. The increase of the amount of components in a word combination is accompanied by a sharp fall in the share of calque and the simultaneous rise in the proportion of transformations, dominated by transposition, often in combination with word addition or deletion. The research results do not give any ground to assume that the selection of translation techniques in rendering English terminological word combinations related to Teaching Foreign Languages and Applied Linguistics into Ukrainian has any specific features as compared to other specialized areas, because the said results are quite similar to those observed in other spheres of human activity. Like in those spheres, calquing is used if the principles of the word combination structure in English and Ukrainian coincide, while transformations occur in case of their discrepancies. Words are added into the target text to ensure a greater degree of rendering the meaning of the term from the source text, while the reason for the word deletion is the redundancy of the word combination in the source text, i.e. the possibility to render its meaning in the target text with fewer words. Transposition is applied to meet the target language norms, and the simultaneous use of several types of transformation is explained by the desire to comply with several requirements mentioned above.

Keywords:

Дослідження особливостей перекладу галузевих термінів є важливим як для перекладознавства, так і для методики викладання перекладу, зважаючи на те,

що його питома вага суттєво переважає частку художнього перекладу і зростає у геометричній прогресії. Стрімкий розвиток науки і техніки спричинює таке саме стрімке зростання обсягу нових термінів, які вводяться до вжитку переважно через англомовні тексти і потребують перекладу всіма мовами, включаючи українську. Передача іншомовних термінів будь-якою мовою, яка є питанням термінознавства та перекладознавства, потребує розлогих досліджень на матеріалі різних галузей. Метою таких розвідок, поміж іншого, є встановлення як універсальних закономірностей перекладу згаданої термінології, так і галузевої специфіки її передачі українською мовою.

Проблеми термінотворення в англійській та українській мовах і передачі термінів згаданих мов у перекладі аналізувалися в численних працях українських науковців. Зокрема, розглядалися загальні питання цієї сфери [2; 3; 7], а також особливості утворення й перекладу термінології в різноманітних галузях: кредитно-банківській справі [1], медицині [4], економіці [5], міжнародному праві [6], перекладознавстві [10] тощо. Однак, оскільки діапазон існуючих галузей є надзвичайно широким, а кількість хоча б якоюсь мірою досліджених з них – дуже невеликою, то й **актуальність** даної розвідки видається безперечною. Тим більше, що для свого аналізу ми обрали сферу лінгводидактики (методики навчання іноземних мов та прикладної лінгвістики), яка ніколи раніше не досліджувалася на предмет передачі відповідної англомовної термінології українською мовою. Одним із напрямів подібних досліджень є вивчення залежності способу перекладу термінів від їхньої структури, який ми й обрали для своєї розвідки.

Таким чином, **об'єктом** нашого **аналізу** є переклад англомовної галузевої термінології українською мовою, а його **предметом** – вивчення залежності вибору способу перекладу українською мовою англомовних термінів від їхньої структури.

Відповідно мета дослідження полягала у вивченні гіпотетичної залежності вибору способу перекладу українською мовою англомовних лінгводидактичних термінів від їхньої структури. Для реалізації згаданої мети слід було розв'язати такі **завдання**: відібрати різноструктурні англомовні лінгводидактичні терміни для подальшого їх дослідження; сформувати з цих термінів кілька груп за структурним принципом; вивчити динаміку змін способів перекладу залежно від структури згаданих термінів; сформулювати висновки дослідження. Послідовне розв'язання цих завдань і визначило послідовність подальшого викладу змісту статті.

У даному повідомленні ми зосередимось на розгляді особливостей перекладу українською мовою лише термінів-словосполучень, оскільки саме вони є найчисленнішою категорією серед загальної кількості термінів, відібраних нами з оригінального англомовного словника з методики навчання іноземних мов та прикладної лінгвістики [11].

Матеріалом аналізу (див. [8; 9]) послужили 932 терміни-словосполучення, структура яких варіювалася в певних межах. По-перше, ми розділили їх на три групи, залежно від кількості слів у конкретному словосполученні: двослівні, трислівні та чотирислівні. Найчастотнішими у нашій вибірці виявилися двослівні термін-словосполучення, кількість яких суттєво (майже в десять разів) перевищує усі інші категорії. Терміни кожної категорії ми далі поділили на прикметникові (наприклад, *independent clause – незалежне речення*), іменникові (*information content – інформаційний зміст*) та дієприкметникові (*learning strategy – стратегія навчання* – дієприкметник теперішнього часу, або *integrated approach – інтегрова-*

ний підхід – дієприкметник минулого часу), залежно від того, слово якої частини мови стояло першим у словосполученні.

Найпоширенішими моделями, за якими будуються лінгводидактичні терміни-словосполучення, принаймні у нашій вибірці, виявилися прикметниково-іменникові та іменниково-іменникові. Серед двослівних термінів питома вага словосполучень моделей, де першим елементом є прикметник, складає 52 %, серед яких левову частку (49 %) займають словосполучення моделі «прикметник + іменник». Другими за частотністю йдуть моделі, в яких першим елементом є іменник (37 %), серед яких переважають терміни моделі «іменник + іменник» (35 % від загальної кількості двослівних термінів). Решта термінів, хоча й побудовані за іншими моделями, але тяжіють до прикметникових, оскільки у структурах «дієприкметник теперішнього часу + іменник», «дієприкметник минулого часу + іменник», «дієприкметник теперішнього часу + дієприкметник минулого часу» (наприклад, *hearing impaired – особа з порушенням слуху*) перший компонент виконує функцію означення, так само як і перший компонент в моделі «іменник + іменник».

Така сама тенденція спостерігається і серед трислівних та чотирислівних, де також переважають прикметниково-іменникові та іменниково-іменникові словосполучення. Серед трислівних 39 % припадає на моделі з прикметником на чолі, причому четверту частину усіх трислівних словосполучень займає модель «прикметник + іменник + іменник» (наприклад, *partial immersion programme – програма часткового занурення*). Так само як у випадку з двослівними словосполученнями, другою великою групою є словосполучення, де першим компонентом йде іменник (36 %).

При перекладі двослівних прикметникових словосполучень домінує калькування, частка якого перевищує 80 % в усіх моделях цього типу: «прикметник + іменник» – 86 % (наприклад, *indefinite article – неозначений артикль*), «прикметник + віддієслівний іменник» – 83 % (наприклад, *independent clause – незалежне речення*). Така сама висока питома вага калькування спостерігається і стосовно моделі «дієприкметник минулого часу + іменник» – 82 % (наприклад, *perceptual processing – перцептивна обробка*). Однак при перекладі двослівних іменникових словосполучень частка калькування падає принаймні вдвічі – до 41 % при передачі словосполучень моделі «іменник + іменник» (*group work – групова робота*) та до 33 % у випадку моделі «іменник + віддієслівний іменник» (*information processing – переробка інформації*). Схожа тенденція спостерігається також при передачі словосполучень моделі «дієприкметник теперішнього часу + іменник» – 31 % калькування (*learning style – спосіб навчання*).

Решта випадків (іменникові словосполучення) припадає на трансформації, серед яких найпоширенішою є перестановка слів: 50 % у випадку моделі «іменник + віддієслівний іменник» (*learner training – навчання учня*), 35 % – стосовно структури «іменник + іменник» (*hypothesis testing – перевірка гіпотези*) та 35 % – щодо словосполучення «дієприкметник теперішнього часу + іменник» (*learning curve – крива навчання*). Інші помітні частки трансформацій припадають на одночасну перестановку і додавання слова (18 % стосовно моделі «іменник + іменник» (*head parameter – параметр головного елемента*) та 15 % щодо моделі «дієприкметник теперішнього часу + іменник» (l*earning disability – перешкоди при навчанні*) (остання за співвідношенням способів перекладу схожа на іменникові словосполучення), а також на одночасну перестановку, додавання і вилучення слова у випадку моделі «іменник + віддієслівний іменник» (*speech reading – читання з губ*) (17 %).

При передачі прикметникових словосполучень найчастотнішою трансформацією є одночасна перестановка і додавання слова (8 % стосовно моделі «прикметник + іменник»: *high vowel – голосний високого піднесення*) та вилучення слова – 17 % при передачі словосполучень моделі «прикметник + віддієслівний іменник» (*ideographic writing – ідеографія*). Стосовно схожої за співвідношенням способів перекладу структури «дієприкметник минулого часу + іменник» зафіксовано 18 % випадків одночасного застосування перестановки і додавання слова (*learning disability – перешкоди при навчанні*). Відносно моделі «прикметник + іменник» застосовувалися також додавання (4 %, наприклад, *locutionary act – локутивний мовленнєвий акт*) та перестановка (2 %) слова (*lexical access – виклик лексики*).

Збільшення кількості елементів у словосполученні спричинює різке зменшення частки калькування. Її обмежене застосування продовжується лише стосовно словосполучень, де першим елементом є прикметник, сягаючи навіть 100 % у випадку з моделлю «прикметник + дієприкметник теперішнього часу + іменник» (*transfer of training – помилковий перенос*). Однак наявність у вибірці незначної кількості словосполучень даної моделі не дає можливості сформулювати обґрунтовані висновки.

У більш численних прикметникових словосполученнях вибірки частка калькування знижується до 50 % у випадку з моделлю «прикметник 1 + прикметник 2 + іменник» (*International Phonetic Alphabet – Міжнародна фонетична абетка*) та до 25 % – стосовно словосполучень моделі «прикметник + іменник + іменник» (i*ndirect speech act – непрямий мовленнєвий акт*). Натомість суттєво зростає питома вага трансформацій – до 50 %, перестановка і додавання слів стосовно моделі «прикметник 1 + прикметник 2 + іменник» (*half-close vowel – голосний напіввисокого піднесення*) та до 75 % при передачі словосполучень моделі «прикметник + іменник + іменник» – з них 50 % припадає на перестановку слів (*internal consistency reliability – надійність внутрішньої узгодженості*), а ще 25 % – на одночасне застосування перестановки і додавання слів (*low inference category – категорія, що не потребує умовиводу*). Аналогічними тенденціями характеризуються схожі з прикметниковими словосполученнями термінологічні одиниці моделей «дієприкметник минулого часу + іменник 1 + іменник 2» (одночасне використання перестановки і додавання слів: *limited English proficiency – обмежена компетентність в англійській мові*) та «дієприкметник минулого часу + віддієслівний іменник + іменник» (перестановка слів: l*eft branching direction – лівобічний напрямок розгалуження*).

Для передачі словосполучень, першим елементом яких є іменник (цю категорію переважно представлено однією моделлю – «іменник 1 + іменник 2 + іменник 3», оскільки частотність словосполучень, що ґрунтуються на моделі «іменник + прийменник + віддієслівний іменник», є низькою), калькування практично не застосовується – зафіксовано лише 10 % його вживання (*Grammar Translation Method – граматико-перекладний метод*). В усіх інших випадках використовуються лише трансформації, найпоширенішою з яких є одночасне використання перестановки і додавання слів (60 %: *language aptitude test – тест для перевірки здібності до вивчення мови*), проста перестановка слів (20 %: *language revitalization programme – програма відродження мови*) та одночасне додавання і вилучення слів (10 %: *Type-Token Ratio – показник лексичного розмаїття тексту*). Нечисленні словосполучення моделі «іменник + прийменник + віддієслівний іменник»

передано за допомогою одночасного застосування перестановки, додавання і вилучення слів (*transfer of training – помилковий перенос*).

Серед чотирислівних словосполучень переважають ті, що починаються з іменника. Лише одне з них («іменник 1 + прийменник + прикметник + іменник 2») передано калькуванням (*language for specific purposes – мова для особливих цілей*), а інші – за допомогою трансформацій: перестановки слова («іменник 1 + іменник 2 + іменник 3 + іменник 4»: *Kuder – Richardson Reliability Coefficient – коефіцієнт надійності Кудера – Річардсона*), одночасного використання перестановки і додавання слів («іменник 1 + прийменник + артикль + іменник 2»: *language across the curriculum – навчання мови із залученням усіх предметів*) або одночасного використання перестановки, додавання і вилучення слів («віддієслівний іменник + прийменник + артикль + іменник»: *reading across the curriculum – навчання читання із залученням усіх предметів*). Прикметникове словосполучення моделі «прикметник + іменник 1 + іменник 2 + іменник 3» та схоже на нього дієприкметникове словосполучення моделі «дієприкметник минулого часу + іменник 1 + іменник 2 + іменник 3» перекладено за допомогою одночасного використання перестановки і додавання слів (*home-school language switch – перемикання з мови школи на домашню мову та integrated whole language approach – інтегрований цілісний підхід до вивчення мови*).

Узагальнюючи викладене вище, можна сформулювати такі висновки. Вибір способу перекладу термінологічних словосполучень певним чином залежить від їхньої структури. Двослівні прикметникові словосполучення тяжіють до калькування, але при передачі двослівних іменникових словосполучень його частка наполовину знижується. При зростанні кількості слів у словосполученні питома вага калькування суттєво падає й паралельно зростає частка трансформацій, де переважає перестановка слів, часто у поєднанні з їх додаванням або вилученням.

Як і в інших галузях, при перекладі українською мовою англомовних термінологічних словосполучень у сфері лінгводидактики калькування застосовується за умови збігу принципів побудови словосполучення в англійській та українській мовах, а трансформації – у разі їх розбіжностей. Причиною додавання слова є необхідність забезпечити більший ступінь передачі змісту оригінального терміна, а вилучення – його мовна надлишковість, тобто можливість згаданого забезпечення і меншою кількістю слів. Перестановка слів спричинюється необхідністю забезпечення відповідності терміна нормам мови перекладу, а паралельне застосування кількох видів трансформації – потребою одночасного задоволення кількох вимог із викладених вище.

Перспектива дослідження вбачається у розширенні обсягу матеріалу дослідження.

Бібліографічні посилання

1. **Дуда О. І.** Процеси термінологізації в сучасній англійській мові (на матеріалі кредитно-банківської справи): автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2001. 18 с.
2. **Карабан В. І.** Переклад англійської наукової і технічної літератури. Вінниця: Нова Книга, 2004. 576 с.
3. Кияк Т. Р. Лингвистические аспекты терминоведения. – Киев: УМК ВО, 1989. 174 с.
4. **Краковецька Г. О.** Деякі проблеми унормування українських відповідників латинських медичних найменувань. Українська термінологія і сучасність. Київ: НАН України, 1997. С. 146–148.

5. **Михайлевич О. М.** Інтерпретація понять «термін», «економічний термін», «економічна терміносистема» в сучасному мовознавстві. Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Серія: філологічні науки. Мовознавство. 2010. № 2. С. 86–89.
6. **Разбєгіна Н. В.** Сучасні способи поповнення термінології й термінотворчі процеси в українській мові (на прикладі терміносистеми міжнародного права). Лінгвістичні дослідження: зб. наук. праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2014. Вип. № 38. С. 219–224.
7. **Ситдиков П. Г.** Кореляція та диференціація лінгвістичних понять «термінологія» та «терміносистема». Вісник Київського лінгв. ун-ту. 2009. № 15. С. 433–440.
8. **Черноватий Л. М.**, Двойніков С. Ю. Переклад складних англомовних термінів у галузі лінгводидактики. Тези доповідей науково-практичного семінару «Іншомовна комунікативна компетентність у фаховій діяльності» Харків: Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого, 2018. С. 21–22.
9. **Черноватий Л. М.**, **Богданова Т. В.** Переклад українською мовою англомовних однослівних термінів у галузі методики навчання іноземних мов. Тези доповідей науково-практичного семінару «Іншомовна комунікативна компетентність у фаховій діяльності» – Харків: Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого, 2017. С. 16–17.
10. **Черноватий Л. М.** Процедурні й декларативні знання при передачі англомовних термінологічних словосполучень у галузі перекладознавства. Наукові записки. Випуск 153. Серія: Філологічні науки (Мовознавство). Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2018. С. 429–435.
11. **Richards J. C.**, Platt J., Platt H. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Bungay: Longman, 1992. 423 p.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА ТА СТИЛІСТИКИ

УДК 801.3:8020
DOI 10.15421/381919

Н. Ф. Єремеєва
Н. Ф. Еремеева
N. F. Yeremeieva

Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України
Черкасский институт пожарной безопасности имени Героев Чернобыля Национального университета гражданской защиты Украины
Cherkasy Institute of Fire Safety named after Chornobyl Heroes of the National University of Civil Defence of Ukraine

ОСОБЛИВОСТІ СЕМАНТИЧНОЇ СТРУКТУРИ АНГЛІЙСЬКОЇ НАРОДНОЇ КАЗКИ
ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ АНГИЙСКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ
PECULIARITIES OF ENGLISH FAIRY TALE SEMANTIC STRUCTURE

Досліджено семантику англійської народної казки. На сучасному етапі розвитку мови відкрито новий ракурс вивчення казки – концептуальний аналіз її змісту, який здійснюється в царині когнітивної лінгвістики, в поле зору якої потрапляють структури репрезентації знань, які стоять за мовними знаками і мовленнєвими творами. Основна мета дослідження полягає у визначенні закономірностей структурації тих ментальних репрезентацій, які формують концептуальний (психологічний) простір казкових текстів і є необхідною передумовою для побудови казкового тексту як такого і для його розуміння. При дослідженні казкового тексту використано фреймовий підхід до моделювання концептуального простору казки як знаку, що характеризується певною семантикою. Наше дослідження є фактично розвитком ідей В. Я. Проппа і пов'язане з виходом у царину концептуальної (когнітивної) семантики, де на сучасному етапі розробляється формальний апарат для моделювання вербалізованих знань.

Ключові слова: англійська народна казка, концептуальний простір, концептуальний аналіз, позитивний персонаж, когнітивна семантика, теорія фреймів.

Исследована семантика английской народной сказки. На современном этапе развития языка открыт новый ракурс изучения сказки – концептуальный анализ ее содержания, осуществляемый в области когнитивной лингвистики, в поле зрения которой попадают структуры представления знаний, стоящие за языковыми знаками и речевыми произведениями. Основная цель исследования заключается в определении закономерностей структурации тех ментальних репрезентаций, которые формируют концептуальное (психологическое) пространство сказочных текстов и являются необходимой предпосылкоой для построения сказочного текста как такового и для его понимания. При исследовании сказочнго текста использовался фреймовый поход к моделированию концептуального пространства сказки как знака, характеризующегося определенной семантикой. Наше исследование является фактически

© Єремеєва Н. Ф., 2019

развитием идей В. Я. Проппа и связано с выходом в область концептуальной (когнитивной) семантики, где на современном этапе разрабатывается формальный апарат для моделирования вербализованных знаний.

Ключевые слова: английская народная сказка, концептуальное пространство, концептуальный анализ, когнитивная семантика, теория фреймов.

The article deals with semantics of English folk fairytales. Conceptual analysis is considered to be a new approach to the learning of folk fairytales. This analysis is performed in terms of cognitive linguistics which deals with structures of knowledge representation, which form language signs and speech patterns. The purpose of the investigation is to identify the patterns of structuring of mental representations which form conceptual (psychological) space of folk fairytale texts. They are considered to be the main prerequisite for both the folk fairytale formation and its understanding. While investigating the folk fairytale texts we have used the frame approach for modeling the conceptual space of a folk fairytale as a sign which is characterized by certain semantics .Our investigation develops Propp's ideas and is connected with conceptual (cognitive) semantics Nowadays formal apparatus for modeling verbalized knowledge is developed within this field of science.

Keywords: English folk fairytale, conceptual space, conceptual analysis, cognitive semantics, frame theory.

Численні дослідження казки в літературознавстві та фольклористиці містять справедливі твердження про те, що казкова розповідь є відображенням неповторного та чарівного світу і відкривається перед читачем різноманіттям своїх нереальних і навіть фантастичних форм, що свідчить про її глибоку змістовність і наповненість народною мудрістю. У казці можна відчути дух народу, його менталітет, тобто склад мислення і здатність певним чином інтерпретувати і оцінювати події, які відбуваються.

Предметом нашого дослідження є семантика англійської народної казки (далі – АНК), яка формує сутнісну, релятивну та прагматичну канву казкової розповіді. Семантика АНК – це багатогранний предмет, до вивчення якого існують різноманітні підходи. У мовознавстві казковий текст був об'єктом різнобічного аналізу: фонетичного [2; 8], стилістичного [4], структурно-морфологічного [6], структурно-семантичного, структурно-типологічного [9], методологічного [1], а також діахронічного [5]. На сучасному етапі розвитку мови відкривається новий ракурс вивчення казки – концептуальний аналіз її змісту, який здійснюється в царині когнітивної лінгвістики, в поле зору якої потрапляють структури репрезентації знань, які стоять за мовними знаками і мовленнєвими творами. Об'єктом аналізу стають концептуальні структури, які можна відслідкувати в семантиці АНК, яка розглядається як цілісний макрознак, що має свою певну логіку організації.

Основна мета дослідження полягає у визначенні закономірностей структурації тих ментальних репрезентацій, які формують концептуальний (психологічний) простір казкових текстів і є необхідною передумовою для побудови казкового тексту як такого і для його розуміння.

Новизна нашого дослідження – у використанні фреймового підходу до моделювання концептуального простору казки як знаку, що характеризується певною семантикою. Наше дослідження є фактично розвитком ідей В. Я. Проппа і пов'язане з виходом у царину концептуальної (когнітивної) семантики, де на сучасному етапі розробляється формальний апарат для моделювання вербалізованих знань. Дослідження В. Я. Проппа [7] спираються на чотири основних тези: 1. Постійними, стійкими елементами казки служать функції дійових осіб, неза-

лежно від того ким і як вони виконуються. Універсальна таксономія казкових персонажів зводиться до 7 основних позицій: «позитивний персонаж або реальний герой», «негативний персонаж або шкідник», «дарувальник», «чарівний помічник», «зниклий персонаж», «відправник» і «псевдогерой». Кожен із прототипових персонажів виконує своє коло дій. Послідовність функцій, тобто композиція казки, розглядається як фактор стабільний, а сюжет – як фактор перемінний. У своїй сукупності сюжет і композиція утворюють структуру чарівної казки. 2. Число функцій у казці є обмеженим. Їх кількість складає 31. 3. Послідовність функцій завжди однакова. 4. Всі чарівні казки мають однотипну будову. Всі діючі особи або персонажі – це особлива система образів, яка включає персонажів першого, другого та третього рядів. Персонажі першого ряду – це головні герої, які характеризуються такими атрибутами, як сміливість, мудрість, доброта, благородство, щедрість. Щоб виконати завдання, що експонується в зав'язці, вони долають цілий ряд труднощів і перемагають у непримиренній боротьбі з чарівними силами зла. В цьому їм допомагають персонажі другого ряду, помічники героїв, без яких неможливо уявити сюжет чарівної казки. В цій ролі можуть виступати як люди, так і тварини та різноманітні фантастичні істоти. Персонажі третього ряду – це антиподи позитивних героїв, які заважають виконанню планів і є втіленням зла, жорстокості, підступності і грубощів. У більшості випадків казкові образи персонажів, на відміну від літературних героїв, мають групову індивідуальність і є типовими [7, С. 36–41; 9].

В. Я. Пропп допускає відносну свободу казкара у виборі певних персонажів, свободу відпускати або повторювати відомі функції, вирішувати, яким чином він вибере номенклатуру та атрибути дійових осіб, які казкар використовує ззовні.

Функції дійових осіб можуть бути розподілені попарно або тріадами, наприклад: «шкідництво» – «ліквідація шкідництва». Кожна функція є продовженням іншої і керується логічною та художньою необхідністю. Всі функції формують єдиний стрижень, таким чином, щоб із двох функцій жодна не виключала іншої [7, с. 54]. Парні функції, тріади та одинарні функції утворюють інваріантну систему, яка дозволяє визначити і класифікувати кожну казку.

Таким чином, у концепції В. Я. Проппа чарівна казка розглядається як щось цілісне, всі сюжети якого взаємопов'язані та взаємообумовлені. Можна припустити, що підхід до моделювання змісту чарівної казки, запропонований В. Я. Проппом, може не тільки знайти успішне застосування, але й отримати подальший розвиток у когнітивній лінгвістиці – сучасній парадигмі мовознавства, спрямованій на вивчення способів отримання, обробки, зберігання та використання вербалізованих знань, серед яких найбільш суттєвими на сьогоднішній день вважаються фреймові структури і моделі фреймових сіток.

У царині когнітивної лінгвістики казковий текст розглядається як цілісна наративна модель, що має свої структурно-семантичні, композиційно-стилістичні та функціональні особливості. Казку розуміють як триєдиний макрознак, який має канонічну форму, певним чином організований зміст і характеризується певною комунікативною спрямованістю, пов'язаною зі шкалою аксіологічних орієнтацій соціуму, його моральними налаштуваннями та еталонами поведінки. Змістовною формою казкового тексту є концептуальна модель-сітка організації вербалізованої інформації. Наші дослідження показують, що ця модель є основою семантики казкового тексту і формується за рахунок предметно-центричних фреймів, які структурують концептуальні поля казкових актантів, або діючих осіб казки. Предмет-

но-центричний фрейм містить систему пропозицій, суб'єктом якої виступає казковий персонаж, а якості, якими він характеризується, формують атрибутивну зону, зону функцій, каузативну та фактитивну зони. При актуалізації предметно-центричних фреймів в АНК основні концепти, які формують ці фрейми, представлені прототиповими, тобто більш частотними та периферійними образами. Ядро загального концептуального простору АНК (як прототипової категорії) структурується центральною схемою, а периферія цього простору включає трансформації цієї схеми. Взаємодія персонажів казки відбувається в межах казкового хронотопа, під яким ми розуміємо певним чином організований образ простору-часу, який базується на особливій концептуальній структурі. Одним із структурних елементів концептуальної моделі АНК є сакральні числа, однак роль конкретних сакральних чисел та їх питома вага в АНК різняться. Окремі поняття, які фігурують у концептуальній структурі АНК, можуть бути інтерпретовані як символічні образи, що відповідають архетипам колективного підсвідомого.

Структури знань, які називаються фреймами – це типові пакети інформації, що зберігаються в пам'яті чи за необхідності створюються в концептуальному просторі мислення із компонентів, які містяться в пам'яті і які забезпечують адекватну когнітивну обробку стандартних ситуацій [11, с. 498]. Інформація, структурована в межах певного фрейму, концентрується у взаємопов'язаних між собою слотах (інформаційних вузлах). Самі ж фрейми утворюють організовані по різних напрямках сітки, в яких органічно поєднуються декларативні та процедурні знання [11, с. 502]. Модель фреймових сіток співзвучна теорії семантичних відмінків, розробленої Ч. Філлмором [11, с. 528–529], який, сформулювавши спочатку вчення про відмінкову рамку, надалі надав йому більш широкого тлумачення, співвідносячи відмінкову рамку з модельною когнітивною сценою або ситуацією, в якій можна виділити перспективу і прослідкувати ієрархію семантичних відмінків [12, с. 52–55]. На найвищому рівні фрейму представлена фіксована інформація: факт, що стосується стану ситуативного об'єкта. На наступних рівнях розташовано безліч термінальних слотів, які обов'язково повинні бути заповнені конкретними значеннями та даними. Знаходячись в тісному взаємозв'язку один з одним, фрейми вербалізованих знань стають певним посередником, який відображає способи вираження змісту, характерні для мови [12, с. 67–68]. За допомогою фреймів можна встановити зв'язність тексту на мікро та макрорівнях, а також – що є дуже важливим для казкового тексту – забезпечити правильний висновок, який дозволятиме прогнозувати майбутні події на основі схожих за своєю структурою подій, які зустрічалися раніше [11, с. 256; 10].

Фреймову сітку, яка організовує зміст народної казки, можна співвіднести з інформаційною ієрархічною структурою, яка дає можливість типового опису персонажів, їх атрибутів та функцій. При наявності різноманітних варіантів фреймового моделювання, які існують у лінгвістичних роботах та роботах з дослідження штучного інтелекту, найбільш наближеною до аналізу структури змісту народної казки, запропонованої В. Я. Проппом, є предметно-центрична модель, розроблена С. А. Жаботинською [3] і використана спочатку для аналізу семантики частин мови. Автором висувається припущення, згідно з яким однією із базових (можливо вроджених) когнітивних структур, необхідних для обробки інформації про об'єкти навколишнього світу, стає мета-фрейм, який можна прослідкувати в різноманітних мовних фактах:

[[(СТІЛЬКИ (ТАКОГО (ДЕЩО ІСНУЮЧОГО))) ЩОСЬ ВИКОНУЄ ТУТ-ЗАРАЗ]

Круглі та квадратні дужки вказують на нерівномірне розташування категоріальних слотів фрейму, які містять інформацію про ознаки предмета ДЕЩО, які розгортаються в межах рівновеликих просторів: статичні ознаки, або якості об'єкта (слот ТАКЕ), існують у межах його внутрішнього простору, який задається рамками слоту СТІЛЬКИ; динамічні ознаки об'єкта (слот ЩОСЬ ВИКОНУЄ) розгортаються у зовнішньому просторі ситуації, в якій розміщено ДЕЩО (слот ТУТ-ЗАРАЗ) [3, с. 102–103]. Аналізуючи концептуальний простір англійської народної казки, можна прийти до висновку про те, що кожен зі слотів може стати категоріальною основою для визначення членів відповідної типової парадигми. Так, наприклад, слот ДЕЩО ІСНУЮЧЕ включатиме набори персонажів, які В. Я. Пропп відносить до першого, другого і третього рядів. Типові атрибути цих персонажів можна виявити в рамках слоту ТАКИЙ, а їх типові вчинки – в рамках слоту ЩОСЬ ВИКОНУЄ. Кількісні характеристики персонажів, наділених груповою індивідуальністю, підлягають аналізу в межах слоту СТІЛЬКИ. В термінах семантичних ролей, чи відмінків (бенефіціант, сирконстант, адресат, ціль, причина та ін.), які закріплені за казковими персонажами, може бути описаний і виділений В. Я. Проппом сюжетний елемент мотивування, який вказує на очевидний зв'язок з ролями сирконстанта і причини.

Слот ТУТ-ЗАРАЗ задає просторові та часові межі ситуації, в якій розгортається казкова дія. Як правило, композиція казки може мати декілька локусів «зв'язаних між собою областях простору та часу» [10, с. 49–50]. Ці області простору та часу співвідносяться між собою згідно з принципом внутрішньопросторового включення. Чергуючись в описі різночасових та різнопросторових подій, які подаються в синтагматичній послідовності, ці локуси забезпечують ту зв'язність казкових функцій, про яку пише В. Я. Пропп. Розгортання казкового сюжету в цілому відбувається в єдиному деперсоніфікованому просторовому та часовому замкненому континуумі, який задається самим початком казки: «В деякому царстві … жили-були …»; пор. англ. «Once upon a time, there lived … ».

Таким чином, пам'ятаючи тезу В. Я. Проппа про те, що всі чарівні казки однотипні за своєю будовою, можна стверджувати, що аналіз семантики казкового тексту, який здійснюється з позицій метафреймового моделювання, дає можливість зрозуміти універсальну концептуальну канву казок різних народів. У той же час вивчення концептуальної структури казкових текстів, які належать різним культурам (і різним мовам) є перспективним для встановлення міжкультурних відмінностей, обумовлених індивідуальним менталітетом народу. Ці відмінності можна спостерігати як серед вербалізованих понять, що входять до складу фреймових слотів, так і серед релятивних концептів, які зв'язують фрейми в єдину сітку. Не виключено, що існування таких відмінностей пов'язано з ілокутивною силою народної казки, яка, незважаючи на адресованість до певного етносу, не може не враховувати його культурних стереотипів, вірувань і цінностей.

Бібліографічні посилання

1. **Бріцина О. Ю.** Традиційні персонажі соціально-побутової казки. Народна творчість та етнографія. 1983. № 1. С. 29–36.
2. **Дворжецкая М. П**. К проблеме лингвистической эффективности речевого текста (на материале английской сказки). Лингви-стика текста и обучение

иностранным языкам. Київ: Высшая школа, 1978. С. 201–205.
3. **Жаботинская С. А** Когнитивные и номинативные аспекты класса числительных: дис. … доктора филол. наук. Москва, 1992. 255 с.
4. **Ладисова Н. М.** Экспрессивность как элемент стиля английской литературной сказки: автореф. дис … канд. филол. наук: 10.02.04. Минск, 1981. 20 с.
5. **Лещенко О. И.** Особенности реализации антропоцентричности в англоязычных сказках: дис. … канд. филол. наук: 10.02.04. Сумы, 1996. 186 с.
6. **Мелетинский Е. М.** О структурно-морфологическом анализе сказки. Тез. докл. во Второй летней школе по вторичным моделирующим системам. Тарту, 1966. С. 37.
7. **Пропп В. Я.** Об историзме русского фольклора и методах его изучения. Уч. зап. ЛГУ. 1968. Вып. 72. № 339. С. 5–25.
8. **Саенко Т. И.** Интонация как средство реализации коммуникативно-прагматической динамики английской волшебной сказки: автореф. дис … канд. филол. наук: 10.02.04. Київ, 1987. 20 с.
9. **Степанов Ю. С.** В мире семиотики. Москва, 1983. С. 5–36.
10. **Уэно Х., Коямо Т. и др.** Представление и использование знаний. Москва, 1989. С. 49–53.
11. **Филлмор Ч.** Дело о падеже открывается вновь. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. Х. Лингвистическая семантика. Москва, 1981. С. 496–530.
12. **Филлмор Ч.** Фреймы и семантика понимания // вновь // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. ХХШ. Когнитивные аспекты языка. Москва, 1988. С. 52–92.

УДК 821.111 (73) – 1.09

С. Ю. Гонсалєс-Муніс
С. Ю. Гонсалес-Мунис
Svitlana Honsalies-Munis

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Днепровский национальный университет имени Олеся Гончара
Oles Honchar Dnipro National University

THE MOTIFS OF LANGUAGE AND SILENCE IN THE POETRY BY ANNE SEXTON, SYLVIA PLATH AND ADRIENNE RICH
МОТИВИ МОВИ ТА МОВЧАННЯ В ПОЕЗІЇ ЕНН СЕКСТОН, СИЛЬВІЇ ПЛАТ ТА ЕДРІЕНН РІЧ
МОТИВЫ ЯЗЫКА И МОЛЧАНИЯ В ПОЭЗИИ ЭНН СЕКСТОН, СИЛЬВИИ ПЛАТ И ЭДРИЕНН РИЧ

У статті досліджено мотив мови та мотив мовчання в поезії Енн Секстон, Сильвії Плат та Едріенн Річ. Особлива увага приділяється проблемам жіночого письма та питанням тілесності, сексуальності та мови як характерним рисам жіночої поезії другої половини XX століття.

Теоретичною базою розвідки стали роботи Е. Сіксу, Л. Іріґаре, Ю. Кристевої, Дж. Ґеллоп, А. Острайкер, які дали можливість визначити поняття жіночого письма та тексту, жіночого суб'єкта та тілесності. У статті проаналізовано цілу низку пов'язаних між собою питань: по-перше, визначено, як відомі теорії жіночого письма узгоджуються з особливостями жіночого досвіду та реалізуються в поетичному тексті, особливо на рівні тематики та проблематики; по-друге, обговорено, як зображуються мотиви мови та мовчання в поезії Е. Секстон, С. Плат та Е. Річ, в чому полягає схожість, а у чому відмінність. В роботі розглянуто сучасні роботи феміністичних студій та напрацювання у руслі ґендерних досліджень.

Ключові слова: мотив, образ, мотив мови, мотив мовчання, ґендер, жіноче письмо, фемінність, маскулінність, жіноча ідентичність, ліричний суб'єкт.

В статье рассмотрены мотив языка и мотив молчания в поэзии Энн Секстон, Сильвии Плат и Эдриенн Рич. Особенное внимание уделяется проблемам женского письма и вопросам телесности, сексуальности и языка как характерным чертам женской поэзии второй половины XX века.

Теоретической базой статьи стали работы Е. Сиксу, Л. Иригарей, Ю. Кристевой, Дж. Геллоп, А. Острайкер, которые дали возможность изучить и уточнить понятия женского письма и текста, женского субъекта и телесности. В статье рассмотрен целый ряд связанных между собой вопросов: во-первых, определено, как известные теории женского письма согласуются с особенностями женского опыта и реализуются в поэтическом тексте, особенно на уровне тематики и проблематики; во-вторых, рассмотрено, как выражаются мотивы языка и молчания в стихотворениях Э. Секстон, С. Плат и Э. Рич, в чем их схожесть, а в чем отличие. В работе проанализированы современные работы феминистической теории и наработки в русле гендерных исследований.

© Honsalies-Munis Svitlana, 2019

Ключевые слова: мотив, образ, мотив языка, мотив молчания, гендер, женское письмо, феминность, маскулинность, женская идентичность, лирический субъект.

The article deals with the issues of women's writing and women's relationship to language, it studies what motifs and images were employed by contemporary American female poets to express their vision of the language and silence. Special attention is paid to the concept of women's writing, modern theories of corporeality, sexuality and the problems of the body and the language, which have been considered as major features of women's poetry in the second half of the 20th century.

The theoretical background of the article is based on the works of Hélène Cixous, Luce Irigaray, Julia Kristeva, Jane Gallop, Alicia Ostriker, in which they defined the concepts of women's writing and language, women's subject, bodiness and corporality. The article analyzes a number of related issues: firstly, it determines how well-known theories of women's writing are consistent with the peculiarities of the female experience and its realization in a poetic text, especially on the level of the themes and motifs; secondly, it studies how the motifs of language and silence are expressed in the poetry by Anne Sexton, Sylvia Plath and Adrienne Rich, what are the similarities between their imagery and what are the differences. The article analyses modern feminist works as well as gender studies.

Key words: motif, image, language and silence motif, gender, 'women's writing' ('écriture féminine'), femininity, masculinity, feminine identity, lyrical persona.

The article deals with the issues of women's writing and women's relationship to language, it studies what motifs and images were employed by contemporary American female poets to express their vision of the language and silence. Female language matters have attracted attention of such scholars as Jo Gill, Jan Montefiore, Sandra M. Gilbert and Susan Gubar, Liz Yorke, Alicia Ostriker, Susan Juhasz, Wendy Martin and Sharon Becker and many others.

According to Wendy Martin and Sharon Becker, the 1950s were truly the golden age of the family in the USA. Reborn after the scrimping and saving of World War II, America was a shiny, plasticized, boomeranged, and tail-finned world in which television and advertising packaged the perfect family alongside gelatin salads and pink refrigerators [14]. Nevertheless, as this myth of familial perfection was being constructed, it was simultaneously being destroyed by women writers who resisted the lie of domesticity and the figurehead of the perfect housewife that stood in the center of that lie.

In the work of American poets of the second half of the twentieth century Anne Sexton, Sylvia Plath, Adrienne Rich, the language problem occupies an important place, although the authors reflect it from the diametrically opposite sides. For Sexton, the problem of language is inextricably linked with the motif of faith; for her, the language is something that brings people closer to God and defines their place in the world. In many Sexton's poems we hear an angry voice of accusation, filled with aversion to the physical, fragile world of mankind. The cycle of poetry "The Fury of ..." (The Death Notebooks collection) expresses the fury of the lyrical persona, aimed at the seasons, natural phenomena, religious values and the inability of the language to convey the divine that is in human nature. According to A. Sexton, the language unites and at the same time divides the humanity. Language is not capable of conveying a single, universal, generally accepted meaning, and, according to Julia Kristeva, "is always too far, too abstract to convey the hidden swarm of our existence" [8, p. 120]. In this context, the problem of the language, as Sexton sees it, is closer to Adrianne Rich's interpretation.

She believed that by its nature the language is the product of a masculine society, and it is extremely difficult for women, especially poets, to use it to reflect their own female experience: "It is the opressor's language / yet I need it to talk to you" ("Our Whole Life") (The Will to Change collection) [12, p. 44].

Rich considers the language an important tool, and poetry is the driving force that can change the views of the entire American nation. However, the poet also agrees that the language cannot convey "true female experience" and shares the ideas of Hélène Cixous, who recognizes the importance of what is beyond the language. Cixous believes that the reference to 'silence' in women's creativity can shake the patriarchal nature of the language: "Women must write through their bodies, they must invent a steadfast language that destroys distribution, classes, rules and codes ..." [5, p. 27]. Adrienne Rich often deploys a deliberate strategy of "literary negation" in her poems. She often challenges the "normative structures of perception and representation" by presenting "extreme content" by means of "formally radical techniques" [5, p. 27]. Rich's famous "Love Poems" (The Dream of a Common Language) are an outstanding example not only because they declare one woman's love for another woman, but because they transcend sex. The poems are not narrowed by the focus on lesbian love but expanded:

Your small hands, precisely equal to my own
only the thumb is larger, longer in these hands
I could trust the world . . .
such hands might carry out an unavoidable violence
with such restraint, with such a grasp
of the range and limits of violence
that violence ever after would be obsolete [10, p. 13].

According to Mary J. Carruthers, this is a vision of social and moral renewal, not of orgasmic transcendence, and it indicates the precise relationship for Rich between the bonding of women and social transformation [6]. Love between women represents a new moral, social order, and it seems to have more in it than only sexuality and relations. Some of the poems tie their significance tightly to a strictly female imagery. Poem 6, for example, speaks of the beloved's 'small hands, precisely equal to my own.' The speaker says that 'in these hands / I could trust the world, or in many hands like these.' The poem asserts Rich's preference for women in positions of power and extends her vision of women's capabilities. In poem 12 she speaks of 'two lovers of one gender / ... two women of one generation.' And in the "Floating Poem, Unnumbered," the subject is the lovemaking between two women: "Your traveled, generous thighs / between which my whole face has come and come" [10, p. 13]. Despite a specific focus and explicitness of poems such as these, the majority of the love poems achieve a universal significance.

In the poem "Snapshots of a Daughter-in-Law" Adrienne Rich looks to "the future when women rise, / at least as beautiful as any boy / or helicopter, / poised, still coming, her fine blades making the air wince" [10]. Rich goes on to describe a woman mindlessly polishing teaspoons, her shaved legs "gleaming like tusks", her mind as blank as a "wedding cake." Sylvia Plath's recurrent theme of women silenced through marriage and domesticity appears in her poems "The Detective", "The Disquieting Muses", "The Courage of Shutting Up" etc. In Sylvia Plath's poetry the motif of silence is realized in the grotesque and mystical images and is less straightforward than in Adrienne Rich's poems. If in Rich's "Harpers Ferry" (poetry collection The Fact of a Doorframe) lyrical persona is 'speaking silence', Plath would rather write about silence of a woman artist, a wife and a mother which has become an integral part of her life in American

society of the 1950s-1960s. Plath expresses the motif of silence through images of muteness, shut or stitched mouth, paralysis as in "Paralytic": "Wrap my lips, / Eyes, nose and ears, / A clear / Cellophane I cannot crack" [9, p. 224].

Using the language to create a new female consciousness is the constant goal for Adrianne Rich. In the poem "Planetarium" (The Will to Change collection) the author compares the male language with signals transmitted from the outer space, which her lyrical persona attempts to decrypt throughout her lifetime: ("…I am bombarded yet I stand / I have been standing all my life in the / direct path of a battery of signals / the most accurately transmitted most / untranslatable language in the universe") [11, p. 32]. In the 70s of the twentieth century the author begins to write directly about her feminine experience, about a woman's personality. In the above mentioned poem, she adds: ("I am an instrument in the shape / Of a woman trying to translate pulsations / Into images for the relief of the body / And the reconstruction of the mind") (The Will to Change collection) [12]. In this poem a husband speaks 'a different language' which a woman has 'picked up / through cultural exchanges' ("Two Songs"). The author calls such a language an 'oppressor's language' ("Our Whole Life") and makes an attempt to discover a new, universal 'common language' both for men and women. In the poem "I Am in Danger - Sir -" her persona rejects an old 'spoiled language', choosing 'silence' instead. This new consciousness, according to the poet, will reflect changes in the concept of femininity of an American woman, predicting the future of women in general. Rich outlines two specific types of 'silence': firstly, the silence which concerns quite a few women from the past, since they had no opportunity to leave written records of their lives, secondly, a type of silence, which is actively destroyed in the contemporary literature, a type of silence, which creative women still have to deal with in their writing [5, p. 28].

In 1963 Betty Friedan's "The Feminine Mystique" exploded the myth of the contented suburban housewife. This explosion resounded across the country, revolutionizing not only what women wanted from their lives, but also what women wrote.

Writers and activists such as Jo Freeman, Nancy Chodorow, Casey Hayden, Mary King, and Caroline Bird all brought the issues of women's equality to the page, signaling that women were serious about ending the construction of woman as housewife [14]. Sylvia Plath and Anne Sexton are perhaps the two best-known women of the confessional school of poetry, which emphasized the use of poetry as a mode to explore the universal through personal failings and desires.

Sylvia Plath's poems are a study in opposition: dark yet playful, intensely rhythmic and carefully rhymed, yet far from traditional. Plath utilizes simple language and repetition to craft poems about the most difficult of subjects: the hatred for her father, her uncertainty as a mother, and her own delicate mental state. Yet she also writes poems of breathtaking beauty, elevating beekeeping and nature walks to moments of divine transcendence. Plath's poems begin in the personal but, through the use of myth and often the metaphysical symbolism of the natural world, they become universal statements about the quest for a place in the universe.

In Sylvia Plath's poetry "The Detective" ('Collected Poems') she confesses a typical attitude towards a woman in marriage, which an author calls "the valley of death". In marital life a woman often lacks any voice and this is often considered as a norm: "…This is a case without a body. / The body does not come into it at all. / It is a case of vaporization. / The mouth first, its absence reported / In the second year. It had been insatiable / And in punishment was hung out like brown fruit / To wrinkle and dry.

/ The breasts next …" [9, p. 209]. The image of the woman's mouth, which evaporated after being hung out to dry like brown fruit, expresses poet's anxiety about an ability of a woman to speak her own thoughts, to express herself in marriage. In the poetry "The Courage of Shutting Up" (poetry collection Winter Trees) she calls a woman's tongue 'dangerous' and thus it must be get rid of: "Then there is that antique billhook, the tongue, / Indefatigable, purple. Must it be cut out? / It has nine tails, it is dangerous" [9, p. 201]. In her poetry men see women's words, women's language dangerous for them, as a result this language must be killed and its skin should be hung in the library to entertain men as they are entertained by animal skins hanging on the walls of their mansions: "No, the tongue, too, has been put by, / Hung up in the library with the engravings of Rangoon / And the fox heads, the otter heads, the heads of dead rabbits. / It is a marvelous object – / The things it has pierced in its time" [9, p. 210].

Anne Sexton's collections, To Bedlam and Part Way Back (1960), All My Pretty Ones (1962), Live or Die (1966), Love Poems (1969), Transformations (1971), The Book of Folly (1972), and The Death Notebooks (1974), reveal not only Sexton's psychological travails but her physical trauma – menstruation, abortion, incest, drug abuse – that remained largely silenced in women's poetics before the women's movement. Sexton's direct language, repetition of words and phrases, and alternation of short, concise lines with long, languid stanzas help create a unique poetry that is at once light on the page but heavy in the mind of the reader.

Anne Sexton's lyrical persona in the poem "Lessons in Hunger" (Last Poems collection) also lives in the world of silence and her questions remain unanswered: "'Do you like me?' / I asked the blue blazer. / No answer. / Silence bounced out of his books. / Silence fell off his tongue / and sat between us / and clogged my throat. / It slaughtered my trust") [13, p. 610]. In her understanding of the language Anne Sexton Freud's ideas, for whom literature, as well as hysteria and phobia, originate from the same source, namely, from suppressed desires, which, being unsatisfied from childhood, exist in each of us [15, p. 27]. Freud does not see a significant difference between an artist and a neurotic. Both are trying to get rid of an emotionally uncomfortable mental state and resort to various ways to escape from themselves in the form of dreams, delusions, fantasies, artistic creativity, rebellion and alienation from reality.

Anne Sexton, who began her literary career as a therapy after a nervous breakdown, saw creativity and insanity inherent in each other. For her, the language is something focused, elliptical, and metaphorical [7, p. 120]. The language, according to Sexton, is something people use when they talk rejecting any censorship inherent in ordinary communication. The poetic program of the poet reflects her desire to penetrate the invisible veil between people, to blur the boundaries between an author and a reader. Therefore, she often uses personal pronoun 'you', trying to get the reader to understand the complexity of the intimate relationships of the poetic work. Whoever is the recipient of her poetry: a mother, a father, a daughter, a husband, a lover, a friend, a psychoanalyst, or even God – is always the reader whose thoughts and love have always been very important to Sexton.

Adrienne Rich's poems reflect contemporary changing concerns of her country, such as feminism, lesbian movement, African-American rights movement, while also mirroring the transformations in Rich's personal life from wife and mother to lesbian and political activist. Rich's early poetry is relatively traditional with standard line breaks and rhythmical stanzas. However, by the 1970s her poetry incorporates stylistic innovations such as punctuation suggested only by spaces within the stanzas, along with

traditionally taboo poetic subjects such as pornography explored in rigidly constructed couplets in order to reflect the changing place of women in the world. Though Rich commonly addressed woman as subject, her poems such as "Diving into the Wreck" (1973) are more political and the poetic process becomes a way for Rich to redress the wrongs of the contemporary world.

The motif of silence and the theme of the language in the works of Anne Sexton, Sylvia Plath, Adrienne Rich are used to criticize the gender-asymmetric construction of the American society, condemn a marginal role of women in society, literature and poetry in particular. Authors admit that they have taken on a difficult task – to convey female experience through the language which does not belong to a woman, which is alien to all women, in which 'a conversation begins / with a lie' (Adrienne Rich). Rich questions existing 'universal language', stating that when speaking such a language every party feels helpless as if constantly being up against nature force: "…each / speaker of the so-called common language feels / the ice-floe split, the drift apart / as if powerless, as if up against / a force of nature" ('Cartographies of Silence') (poetry collection The Dream of a Common Language) [11, p. 13]. The language, according to Rich, is an instrument of the masculine culture, and silence is a plan which is routinely carried out in the contemporary society: "Silence can be a plan / rigorously executed" ('Cartographies of Silence') [10, p. 13]. The poet tries to explore the mechanisms of the language, to return its long-lost feminine nature.

In the poetry of Sexton, Plath and Rich a language problem is considered in the gender aspect. They believe that a woman-author constantly finds herself distant from the understanding of the language she wants: a language cannot reproduce women's experience not only because of its masculine nature, but also because a language is originally unable to reflect reality. This is the paradox of the poetic interpretation of the language by all three poets, for whom a language remains the only way to express their ethical, philosophical, religious views, to convey women's experience and to realize themselves as creative, artistic people.

References:

1. Friedan, Betty. The feminine mystique / Betty Friedan. – New York : W.W. Norton, 1963. – 410 p.
2. Frith, Gill. Women, Writing and Language: Making the Silences Speak / Gill Frith // Introducing Women's Studies. Feminist theory and practice: [ed. by Diane Richardson and Victoria Robinson]. – The Macmillan Press LTD, 1993. Pp. 151 – 177.
3. Gilbert, Sandra M., and Susan Gubar. No Man's Land: The Place of the Woman Writer in the Twentieth Century. 3 vols. New Haven, Conn., 1988–1989.
4. Gould, Jean. Modern American Women Poets. New York, 1984.
5. Hoogestraat, Jane. 'Unnameable by Choice': Multivalent Silences in Adrienne Rich's "Time's Power" / Jane Hoogestraat // Violence, silence, and anger: women's writing as transgression. – [Ed. by Deirdre Lashgari]. – P. 27.
6. Joyce Wexler. The uncommon language of modernist women writers // Joyce Wexler / Women's Studies. An inter-disciplinary journal. Pages 571-584 | Published online: 12 Jul 2010 https://doi.org/10.1080/00497878.1996.9979139.
7. Juhanz, Suzanne. The Excitable Gift: The Poetry of Anne Sexton. Naked and Fiery Forms. // Modern American Poetry by Women. A New Tradition. – New York : Octagon Books, 1976. – P.117–143.
8. MacGowan, Christopher J. Twentieth-century American poetry / Christopher John MacGowan. – Blackwell Publishing : Malden, MA. – 2004. – xvi, 315 p. – (Blackwell guides to literature).
9. Plath, Sylvia. The Collected Poems / Sylvia Plath. – [Ed. by Ted Hughes]. – New York:

Harper & Row, Publishers, Inc. – 1981. – 351p.
10. Rich, Adrienne. The Dream of a Common Language: Poems, 1978, p. 13.
11. Rich, Adrienne. The Fact of a Doorframe: Selected Poems 1950 – 2001 / Adrienne Rich. – New York-London : W. W. Norton & Company, 2002. – 352 p.
12. Rich, Adrienne. The Will to Change: Poems, 1968 – 1970 / Adrienne Rich. – New York-London : W. W. Norton & Company, 1971. – 70 p.
13. Sexton, Anne. The Complete Poems / Anne Sexton. – Boston : Houghton Mifflin Company, 1981. – 623 p.
14. Wendy Martin and Sharon Becker. Writing as a Woman in the Twentieth Century // Wendy Martin and Sharon Becker / OXFORD RESEARCH ENCYCLOPEDIA, LITERATURE. Oxford UniversityPress USA, 2018.
15. Фізер, Іван М. Американське літературознавство: Іст.-критич. нарис. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – С. 27.

УДК 821.163.41-3.09“196/2018”:7.036.6
DOI 10.15421/381921

Dmytro Drozdovskyi
Дмитро Дроздовський
Дмитрий Дроздовский

Shevchenko Institute of Literature of the National Academy of Sciences of Ukraine
Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України
Институт литературы им. Т. Г. Шевченко НАН Украины

PHILOSOPHICAL AND GENOLOGICAL FEATURES OF ENGLISH POST-POSTOMODERNISTIC NOVEL: TYPOLOGICAL CHARACTERISTICS
ФІЛОСОФСЬКІ Й ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОГО ПОСТПОСТМОДЕРНІСТСЬКОГО РОМАНУ: СПРОБА ТИПОЛОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ФИЛОСОФСКИЕ И ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОГО ПОСТПОСТМОДЕРНИСТСКОГО РОМАНА: ПОПЫТКА ТИПОЛОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ

The philosophical parameters of English post-postmodernistic novel have been determined. The influence of non-literary factors on the features of the novelistic chronotope and the worldview of characters has been described. The genre nature of the post-modernistic novel has been outlined. For the first time in Ukrainian literary studies, an array of features that makes it possible to determine the affiliation of the novel to post-posmodernism has been proposed. The experience of Dutch theoretical school in understanding the metamodernistic art has been generalized and the theory of metamodernism has been supplemented. Characterized by the peculiarities of world perception, post-postmodernistic thinking, which at the same time unites such features as irony and sincerity, has been explored. Besides, the specificity of autistic thinking has been spotlighted, which makes it possible to visualize the nature of the post-postmodernistic world outlook grounded on the principles of science, the pursuit of objectivity and emotional sincerity. From the psychological point of view, the concept of the multifaceted reality as one that denotes the perception of the characters of the contemporary novel has been explained. The genre and narrative features of English novel of 2000-2010-s have been determined by the influence of the results of astrophysical and biological discoveries that have an impact on the structure of the narrative and actualize the spectrum of philosophical problems inspired by the views of F. Nietzsche, the discourse of multiculturalism in the thematic field of contemporary English novel.

Keywords: post-postmodernism, contemporary English novel, multifaceted reality, consciousness, time, science.

Визначено філософські параметри англійського постпостмодерністського роману. Схарактеризовано вплив позалітературних чинників на особливості романного хронотопу й світогляд персонажів. Окреслено жанрову природу постпостмодерністського роману. Вперше у вітчизняному літературознавстві запропоновано перелік рис, які дають можливість визначити належність роману

© Drozdovskyi Dmytro, 2019

до постпостмодернізму. Узагальнено досвід голландської теоретичної школи щодо розуміння метамодерністського мистецтва та доповнено наявну теорію метамодернізму. Схарактеризовано особливості світосприйняття персонажами дійсності, досліджено специфіку постпостмодерністського мислення, у якому одночасно наявні такі риси, як іронічність і щирість. Визначено специфіку аутичного мислення, що дає можливість візуалізувати природу постпостмодерністського світогляду, побудованого на принципах науковості, прагненні об'єктивності та емоційної щирості. Із психологічної точки зору пояснено концепцію множинності реальності як такої, що позначає світосприйняття персонажів сучасного роману. Жанрові та наративні особливості англійського роману 2000–2010-х рр. детерміновані впливом результатів астрофізичних і біологічних відкриттів, які визначають структуру оповіді й реактуалізують в ідейно-тематичному полі сучасного англійського роману спектр філософських проблем, інспірованих поглядами Ф. Ніцше, дискурсом мультикультуралізму тощо.

Ключові слова: постпостмодернізм, сучасний англійський роман, множинність реальності, свідомість, час, наука.

Определены философские параметры английского постпостмодернистского романа. Охарактеризовано влияние внелитературных факторов на особенности романного хронотопа и мировоззрение персонажей. Определена жанровая природа постпостмодернистского романа. Впервые в отечественном литературоведении предложен перечень характеристик, которые дают возможность определить принадлежность романа к постпостмодернизму. Обобщен опыт голландской теоретической школы в понимании метамодернистского искусства и дополнена теория метамодернизма. Охарактеризованы особенности мировосприятия персонажами действительности, исследована специфика постпостмодернистского мышления, в котором одновременно присутствует как ироничность, так и искренность. Определена специфика аутического мышления, дающая возможность визуализировать природу постпостмодернистского мировоззрения, построенного на принципах научности, стремлении к объективности и эмоциональной искренности. С психологической точки зрения объяснена концепция множественной реальности как обозначающей мировосприятие персонажей современного романа. Жанровые и нарративные особенности английского романа 2000–2010-х гг. детерминированы влиянием результатов астрофизических и биологических открытий, которые определяют структуру повествования и реактуализируют в идейно-тематическом поле современного английского романа спектр философских проблем, инспирированных идеями Ф. Ницше, дискурсом мультикультурализма и проч.

Ключевые слова: постпостмодернизм, современный английский роман, множественность реальности, сознание, время, наука.

English novel of 2000-2010-s reflects, on the one hand, the complex of socio-psychological tendencies represented in British society and related to the problems of the postcolonial situation and transculturality, as well as those themes that are responsive in the public demands (disabled, for example, those who have autism, the theme of aging and awareness of changes in the organism, etc.). On the other hand, the novel becomes a metagenre phenomenon which incorporates strategies for representing reality borrowed from scientific discourse or from media. In this case, it is important to define the actualization of strategies related to the tradition of *literature of fact* (in M. Haddon's [10] and M. Hyland's [3] novels there are examples of such strategies). At the same time, contemporary English novel contains a complex of philosophical

problems, in the center of which we have the essence of human beings, their biological nature.

In post-postmodernism, the psychological aspect of reality is evident. Functions of the *psyche* are a resource that makes it possible to combine the real and the imaginary. Post-postmodernistic reality appears as a type of space in which the penetration of the fictitious into the present and vice versa takes place, and the subject of reality can not fully understand what, in fact, occurs.

In the novel, it is much more difficult for the recipient to trace the peculiarities of such transitions, and the English post-postmodernistic novel continues the traditions of an intellectual novel; however, the complexity of perception of such a genre is determined not only by an array of new problems but also by the techniques of writing which combines both *real* and *imaginary*. On the contrary, in the paper it has been analyzed the novels that refer to adolescents who are likened to a «machine»; they seek how to perceive reality objectively. This strategy is an attempt to resist reality which seeks to confuse the characters because human nature inherent in the ability to err in perception of reality through the senses. The knowledge of truth is an important metaphysite of post-postmodernistic works but this knowledge is *a priori* doomed to defeat because the person does not even have right tools to understand such phenomenon as creativity. Unlike death, in the perception of post-postmodernistic characters, there are clear biophysical and chemical features (*Saturday*, *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*, etc.). Neurophysiological disorders such as autism in post-postmodernism are positioned not as a problem but as an opportunity for a different knowledge of reality that can help the majority (representatives of the «healthy community») understand the nature of the functioning of both human thinking and the mechanisms of the formation of social ties, forms and causes of conflicts in a society and so on.

Post-postmodernistic reality is created in a special way and at the same time appears to be split and potentially multiple. In post-postmodernism, the motif of the fragmented person and, as a consequence, the perception of reality as a bifurcated phenomenon (*Atonement* by I. McEwan) has been actualized. Besides, the constructed schizophrenic reality sometimes appears to be the last opportunity to protect from the Truth, which person can not perceive due to the biological limitation of his own analytical abilities (*Saturday* by I. McEwan). Heroes feel at the intuitive level that there is something more complicated in the organization of the body, memory, brain, the universe but at the moment they do not have adequate tools for understanding these phenomena and their description. for future generations (D. Mitchell's *Cloud Atlas*).

The purpose of the paper is to characterize the post-postmodernistic discourse in contemporary English literature as a new paradigm (that has replaced postmodernism) defining the typological classification, philosophical determinants of English post-postmodernistic novel.

Theoretical and methodological basis of the dissertation consists of works of Ukrainian and foreign critics devoted to English novel: O. Bandrovska [1], O. Boynitska [2], M. Bradbury [9], Yu. Lyashko [5], L. Miroshnychenko [7], N. Ovcharenko [8], and others.

Post-postmodernistic texts appear to be metanarratives in which reason and intuition provide the opportunity to typologize different life stories which ultimately determine human existence, in particular, in terms of the transmission of experience, memory (collective and individual), etc.

Post-postmodernistic novel forms a complex, heterogeneous textual space containing both fictional elements and those that are close to reality which can be expressed through epistolary discourse integrated into novels, the presence of fragments from scientific texts, etc. Genre polyphony and aspiration for genre hybridity is a decisive feature of the post-postmodernistic novel.

Post-postmodernistic novel seeks to legitimize the knowledge of contemporary inventions in astrophysics and biochemistry, human physiology and IT technologies. O. Kravchenko notes: «In modern theoretical physics, instead of the classical concept of a unified fundamental theory, the concept of the landscape of theories appears, and with it – the landscape of theoretical decisions of the most important physical problems <...>. Thus, the classical notion of checking the theory or the concept of the ability of the theory to be verified is lost. Indeed, even if we restrict ourselves to those landscape theories that are definitely consistent with the observations, they will be so huge that some will always give the desired (in other words, whatever!) Answer. This implies the possibility of a large number of hermeneutically generated (given Einstein's essential component of the universe, methodologically adopted by modern cosmic microphysics) of realities» [4, p. 95].

Post-postmodernism emphasizes the actualization of the unrecognizable reality due to the limitations of both human nature and the tools of knowledge which at the stages of the higher development of mankind in the paradigm of post-transhumanism are transformed into an instrument of colonization and lethimization of power in post-capitalistic society (*Cloud Atlas* is an example of such a posthuman situation). Post-postmodernistic's texts imply the initial existence of the *Truth* that goes beyond human experience and knowledge.

T. Vermeulen and R. Van den Akker in *Notes on Metamodernism* [15] state that metamodernism, which in their opinion replaces postmodernism, emphasize that «epistemology (reality in the mode IF) and the ontology of metamodernism (explication the concept «between,» semiotically represented in the very concept of «metamodernism») should be regarded as a metaphorical formula both-noone»[15]. The essence of the new cultural-historical epoch the Dutch theorists describe with the help of the metaphor of *metaxis* . This term is translated as between. Thanks to Plato and, later, the German philosopher Eric Vogelin, it is associated with experience of existence and at the same time experience of consciousness. E. Vogelin describes the *metaxis* as this: «Existence has an «inter-structure», Plato's meta-phrase, and if there is something permanent in the history of mankind, this is the language of tension between life and death, immortality and mortality, perfection and imperfection, sometimes and cumbersome time , between order and disorder, truth and illusion, common sense and insanity» [15]. This definition of the term *metaxis* corresponds to the essence of metamodernism, but does not reveal the poetological specificity of the creation of the post-postmodernistic (metamodernistic) world in contemporary novels.

Taking into account the specificity of the poetics of modernism, postmodernism, and metamodernism, T. Vermeulen and R. Van den Akker's works argue that «modernism most often exploits itself through a complex, experimental syntax, postmodernism uses para-tactics, metamodernism exploits a- *topos*» [15].

The worlds constructed in post-postmodernism do not appear to be the illusion of hyperreality which conceals the fact of the absence of reality and, conversely, the visualization of conceptual ideas that give meaning to reality and legitimize the existence of *Truth*, sometimes incomprehensible to human beings. Post-postmodernistic

narratives revive the possibility of meaning in the universe as a space endowed with «higher intelligence» (teleologicity of time is explicitly explored in *Cloud Atlas* [13]) but these meanings can hardly be understood from the standpoint of pure rationality.

The key features of post-postmodernism are the following ones:

- the existence of a subject in several planes or several realities, and there is no possibility to accurately verify which of the realities is true from an epistemological point of view;
- experience of the past is not necessarily represented as having an impact on the formation of the present or future; the reality is the explication of the motive of «eternal return» that in the post-postmodernistic discourse is determined by Nietzschean theories as well as the significant influence of astrophysical theories and the Buddhist worldview;
- deploying the narrative in accordance with the strategies of implementing the protective mechanisms of the human psyche which results in the creation of a «fictitious identity» and the implementation of strategies for deprivation (self-de-privatization) that enables the deployment of reality as «fictitious» and at the same time as a potentially unlimited and multiple space;
- in the post-postmodernistic dimension there is a combination of linear, cyclic and non-linear (alternative) time models in which both past events affect the future, and the future can affect the past, and in the aspect of the explication of the concept of «eternal return», the obligation to form the experience is eliminated on the basis of negative examples in the past, that is, the negative situations of the past can be manifested in the future, which makes it possible to develop the concept of «will to power» as inherent in human civilization tion;
- human being is perceived in the unity of the spiritual (metaphysical, transcendental) and biological (neurochemical, physiological);
- knowledge of metaphysical (transcendental which may not be metaphysical) occurs with the help of scientific methods (not humanitarian which according to the Anglo-Saxon tradition does not have the tools to precisely verify the results of research, and therefore, to verify the reality around the person);
- the motive of transgression, human transits, interconversions between different time and space planes was actualized through the continuation of memory, traditions, experience, etc.;
- actualization of the motive of transgression affects the peculiarities of the knowledge of «I» which results in a perception of death, awareness of own limb;
- impossibility to know the *Truth* because the world functions in accordance with the principles of explication of «fictitious identity» and various mechanisms of mental protection from reality; an attempt is made to become aware of the *Truth* («real», «true») in those forms that can be recognized both through the technologies and instruments of science, and in sensory or metaphysical expressions (during prayer, meditation, etc.);
- comprehension of human identity in the categories of *transit* and *immanent*, transculturality and ethnicity, representing the socio-cultural and sociopolitical reality of post-postmodernism as an inherently transcultural one;
- the concept of plurality of reality (linguistic, physical, metaphysical), the perception of a person and its manifestations in the world as a multiverse of energies, experiences and feelings, etc. which correspond to the Buddhist

worldview, as well as to individual scientific (medical, physical) theories of the structure of man in the aspect of it somatization; the attention to the functioning of the human (human body) as a machine which at the same time has the ability to creativity (that is, activities are not based on algorithms, which enables the formation of new meanings and the perception of new meanings as a result of interaction with reality);

- nonlinearity of time, the presence of temporal seals in the measurement of physical reality, memory, etc .; the psychic reality of a person exists as a *metabolic* space in which there is a desire to deconstruct reality into clear causal relationships (implementation of IQ), but it also emphasizes the importance of the manifestations of emotional intelligence (EQ) for understanding the world in its entirety;
- post-postmodernistic novel represents history from different points of view (using methods of representing different focal points) and positions using memories, facts from real life and fabrication, or incorporating these elements (in the form of a journal, a diary, etc.) into a narrative;
- actualization of emotional manifestations; the heroes reveal the emotional intelligence, their attitude to reality is psychological, the psychological dimensions of perception of the world around are important (time is represented not only as *chronos*, but also as *kairos*); in post-postmodernistic novel conflict or problem situations that require characters to identify their emotions has been depicted; at the same time, emotionality is deprived of boundary manifestations and is represented in a harmonious combination with the thinking of the positivist type, that is aimed at objectifying reality around the heroes;
- post-postmodernistic hero is looking for the truth, although he or she understands that due to the specifics of human nature there are no adequate tools for its ultimate knowledge (the motive «all people lie»); in post-postmodernistic novel, characters have pathological or at least heightened forms of rejection of lies which sometimes causes psychosomatic and physiological reactions;

In English post-postmodernistic novel, the problem of the simultaneous subject's position in several dimensions of reality is revealed (explication of the concept of timeless simultaneity, detailed in N. Ovcharenko's monograph «Post-Colonial Projections of Canadian Prose» [8]). Models of such a situation can be different and are the subject to different concepts: novel-confession with the novel in the novel (*Atonement*); the use of scientifically-based concepts of the *plurality of time*, its nonlinear organization in accordance with the theory of superstring reality [14], which is presented in the form of several simultaneous zones, between which a connection (physical or metaphysical) (*Cloud Atlas*) can be established; the construction in protagonists's consciousness of fictitious reality, which appears as a substitute for true reality that has too strong traumatic effect for the subject (thus the reality created by the subconscious displaces certain fragments of the past that, for various reasons, can not be overcome by the individuals) (*Curious Incident of the Dog in the Night-Time*); the protagonist can not reliably identify which of the realities in which he or she exist, is true, since there are no clear tools for verifying the reality (*Saturday* [12], *Atonement* [6]). In any case, I argue that the post-postmodernistic texts refer to the key problem of impossibility to establish which of the realities is true and which one is fictitious, and the motif of the simultaneous presence of a person in several zones is established .

In post-postmodernism, the existence of an ontological reality is presented. Instead, the use of high-tech tools for the knowledge of reality changes the nature of human beings, and, hence, determines new views of the reality. The novels demonstrate how an instrument acquired by the human community for the study of reality eventually changes the essence of human beings and still deprives them of the possibility to know reality in its ontological forms. At the same time, it should be emphasized that in post-postmodernism the multiplicity of reality is made possible by the presence of the *Absolute* (ontological reality), which is unknowable for a person but can be conceived. The multiplicity of reality is determined by the presence of the *Supreme Mind* (*Creator*) who created the world around a man in the form of a maze (*Cloud Atlas*) where different loci appear interconnected. Human being has the ability to influence both his or her future and the past, in particular in measuring immanent reality (fictitious) constructed as a substitute for the *true* reality. Past experiences of trauma, fears, etc., encourage a person to form fictitious reality as a form of escape from reality which appears traumatic [see: 10].

An important place in contemporary English post-postmodernistic novel is the representation of achievements in medicine and sciences. The protagonists of the novels are endowed with scientistically-oriented minds with the help of which they seek to deconstruct reality around themselves into a system of clear causal and consequential laws. Human actions, gesticulation, forms of non-verbal communication are the result of the biochemical and neurophysical nature of human beings, which can be confirmed by science. Protagonists have a direct relation to the world of medicine (*Saturday*), or they are the bearers of a special way of thinking based on the principles of scientific organization of reality and scientific knowledge, which minimizes the role of those forces that can not be explained by medicine and sciences (combinatorial abilities of a person as a result of specific neural interaction, brain creativity during the creation of objects, in particular the writing of literary texts, especially poetry). In post-post-modernistic novels, the search for a human nature is explored, which is investigated in two directions: as a result of the interaction of physico-neurobiochemical processes with rigid determinism that can be established experimentally and comprehended by a person (a specialist in neurosurgery like Henry Perown in *Saturday*); as a result of neurochemical and psychosomatic activity of brain and nervous system, which, however, can not be represented in the form of laws and regularities. The essence of human activity is not only in the implementation of evolutionary tendencies and principles of human biochemistry but also in the creation of new meanings (realities) made possible by the potentially endless combination of neurons in the synapses during the formation of experience. In post-postmodernism, the individual is considered in the unity of the scientific (objectified) and humanitarian knowledge which manifests itself in the creation of objects endowed with the ability to affect aesthetically other individuals causing their emotional reactions.

Imagination reveals the ability of neurons in the cerebral cortex to create potentially unlimited number of combinations, resulting in each new combination of a completely new experience that is an impetus to the development of a mankind. In *Cloud Atlas*, the idea is presented that everything that can be imaginable can also be embodied, and hence human fantasy is a fantasy only at a certain stage of human development, and at another time may be a part of the scientific understanding of the world. Human beings cannot fantasize about what does not exist in the potention of time; and those that are the object of fantasy can exist in reality. Such an indication testifies that in the post-post-

modernistic novel, the ability to imagine appears as part of a human survival strategy and is a kind of knowledge. Humanity carries out its development in a spiral-like way, and each new stage of evolution implements human ability to self-improvement. At the same time, the novel *Cloud Atlas* demonstrates how at some stage of development a person has delegated powers of self-knowledge technology, endowed to the beings with *artificial intelligence*.

The relationship of human beings with power appears a key theme in contemporary English novel. The *will to power* is the immanent essence of human beings, a factor of evolutionary and technological development. At the same time, these relations, exploded in the form of capitalism, presuppose the mandatory existence of a colonizer (subject) and a colonized (object), which affects social tension and confrontation between different human groups or individuals. The will to power is an important factor in progress embodied in the evolutionary of humanity to eliminate those features that do not contribute to the evolutionary improvement of individuals. At the same time, biological improvement does not have a direct correlation with moral development, which can be antipathic (reverse) to evolutionary development.

Thus, the interaction of modernistic and postmodernistic discourses, which can be described as a binom "reality – virtuality», appears common to most post-postmodernistic trends. The first part of the binom embraces such concepts as experience, feeling, trauma, etc. The second is the variant of hyperreality, textuality, subconsciousness (which is positioned in post-postmodernism as a separate form of multilayer reality.) The special contemplation, the specific technique of writing is represented in contemporary English novels (I. McEwan, D. Mitchell, M. Haddon, etc.), where the focus on objects and events of the physical world becomes the starting point for immersion in the realm of consciousness and the emergence of a dichotomy of *physical and spiritual, language and meaning, humanity and history.*

David Mitchell's *Cloud Atlas* is an example of post-postmodernistic novel, which offers new forms of representation of time and space. The novel has nonlinear, multiple-fragmented composition. Such fragmentation of the narrative helps to demonstrate the connection between fragments of reality attributable to different historical periods, countries, cultures, epochs, etc. The writer is extremely attentive to the formal organization of the narrative. The composition of the novel testifies to a special mythopoetic installation exploited in the writer's way of thinking. This strategy is evidenced by such key mythological features as binary opposition and cyclic plot. Particularly relevant is the mythological beginning (ab ovo) and the mythology of eternal return. The mythological pattern of the novel is manifested in the form of a cyclic plot, retrospectives, and the concept of *eternal return*.

The choice of narrative techniques in D. Mitchell's novel is connected with the theory of superstrings, which in simplified form is a theory about non-linearity of the universe, about the «existence in the universe of the N-number of parallel realities,» which can sometimes intersect. Each event in the world creates projections of alternative realities in other dimensions. In fact, the theory of superstring reality is typologically consonant with the ideas of alternative history exploiting the modes possibility and probability

Post-postmodernistic perception of the world exploits the ability of characters to unite in their minds polar phenomena. The post-postmodernistic world erodes contradictions and eliminates the points of difference. In *Cloud Atlas* there is at attempt to understand the negative civilization advancement that led to an industrial disaster.

It is in the sixth narrative that reveals a concept of *eternal return* explained by F. Nietzsche and his views on the fictitiousness of human progress. For Nietzsche, human progress is impossible. Instead, in the sixth narrative of the novel D. Mitchell offers his answer, which establishes belief in humanistic values. The discourse of the post-postmodernistic English novel demonstrates the importance of the need to ideas, in particular, determined by ideological systems. Ideology, realized in politics or economics, helps to minimize human influence. In this case, the ideology incorporated intp social progress is a dangerous force that directs a person towards the formation of totalitarian entities built on strategies of neo-colonialism.

The way of thinking of post-postmodernistic characters combines the features of postmodernistic tranquility and modernistic passionarity. The post-postmodernistic narrative contains numerous descriptions that reveal the ability of consciousness to capture reality and to dissect analytically by accumulating knowledge in the model of understanding the Other. Novelistic self-reflection of 2000–2010-s is less correlated with playful concepts of reality than in the postmodern period, it explores the psycho-emotional dimensions of the post-postmodernistic novel giving the opportunity to problematise the search for *I* (self) on a new epistemological level.

References

1. **Бандровська О.** Модернізм між минулим і майбутнім: антропологічний дискурс англійського роману: монографія. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2014. 444 с.
2. **Бойніцька О. С.** Англійський історіографічний роман кінця XX – початку XXI ст.: філософія жанру: монографія. Київ: Видавець Карпенко В.М., 2016. 324 с.
3. **Гайленд М. Дж.** Угамуйте мене /пер. з англ. В. Дмитрук. Львів: Кальварія, 2008. 248 с.
4. **Кравченко О. М.** Космомікрофізика – нова методологія дослідження. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. 2014. Вип. 203: Серія «Гуманітарні студії». Ч. 1. С. 94–101.
5. **Ляшко Ю. В.** Ідейно-філософські домінанти сучасного англійського роману (на прикладі творів А. Мердок та Дж. Фаулза). Гуманітарний вісник. Серія «Іноземна філологія» : всеукр. зб. наук. пр. Черкаси: ЧДТУ, 2004. Число восьме. С. 77–80.
6. **Мак'юен І.** Спокута / пер. з англ. В. Дмитрук. Львів: Кальварія, 2008. 344 с.
7. **Мірошниченко Л.** Проекції скептицизму в сучасному британському романі: ґенеза, традиція, поетика: монографія. Київ: Генеза, 2015. 384 с.
8. **Овчаренко Н.** Постколоніальні проекції канадської прози: монографія. Одеса: Фенікс, 2018. 512 с.
9. **Bradbury M.** The Modern British Novel. London: Penguin Books, 1993. 516 p.
10. **Haddon M.** The Curious Incident of the Dog in the Night-Time. London: Vintage, 2004. 226 p.
11. **Lodge D.** The Consciousness and the Novel: Connected Essays. London: Secker & Warburg, 2002. 320 p.
12. **McEwan I.** Saturday / Ian McEwan. London: Vintage, 2006.
13. **Mitchell D.** Cloud Atlas: a novel. London: Random House, 2004. 509 p.
14. **Pierre J. M.** Non-Perturbative Aspects of Supersymmetric Gauge Theories and String Theory. URL: http://www.sukidog.com/jpierre/intro.html
15. **Vermeulen T.**, Van Den Akker R. Notes on Metamodernism. Journal of Aesthetics and Culture 2.0. 2010. P. 1–14.

УДК 821.111(73)-32
DOI 10.15421/381922

T. V. Kyrpyta
Т. В. Кирпита
Т. В. Кирпита

National Metallurgical Academy of Ukraine
Національна металургійна академія України
Национальная металлургическая академия Украины

UNRELIABLE NARRATOR AND DOUBT IN THE TURN OF THE SCREW BY HENRY JAMES
НЕНАДІЙНИЙ ОПОВІДАЧ ТА СУМНІВ У «ПОВОРОТІ ГВИНТА» ГЕНРІ ДЖЕЙМСА
НЕНАДЁЖНЫЙ РАССКАЗЧИК И СОМНЕНИЕ В «ПОВОРОТЕ ВИНТА» ГЕНРИ ДЖЕЙМСА

In this article we explore the narrative features of *The Turn of the Screw* by Henry James. This work is considered to be one of the most controversial in relation to the author's design and description of the characters. Until recently, the controversy was focused only on whether the events in the narrative are really mystical (within the reality of the text), or the ghosts described by the heroine are the product of her imagination. In recent years there has been a tendency to consider this work in the light of narratology and structuralism. We consider this approach to be appropriate, because for Henry James as a writer and a literary critic the form and content of the text were inextricably linked, and in his later writings he sometimes favored a form over content. *The Turn of the Screw* is known primarily for its ambiguity. Written in the genre of "scary tales", it not only reveals the events in Bly, but, which is typical of late James, draws a psychological portrait of the main character. The narrative features of *The Turn of the Screw* create the effect of an "unreliable narrator", and this has caused controversy in the literary environment as to whether the ghosts that the governess speaks about are real or generated by her sick imagination; whether Flora and Miles are innocent children or they have already been spoiled by the vicious servants, whose influence the governess is trying to protect them from. We are inclined to believe that the ambiguity of the novella was the author's intention. Considering the focusing of the work, we arrive at the conclusion that the work is double-layered. On the surface, there is a scary ghost story, and beneath there is an allegory of oppression of forced respectability from which the protagonist is afflicted with.

Keywords: ambiguity, unreliable narrator, focalization, ghost story, doubt.

Досліджено наративні особливості новели Генрі Джеймса «Поворот гвинта». Цей твір вважається одним із найсуперечливіших відносно авторського задуму та характеристики персонажів. Донедавна суперечки точилися лише стосовно того, чи є події у новелі дійсно містичними (в реальності тексту), чи привиди, яких описує героїня, є витвором її уяви. Протягом останніх років з'явилася тенденція розглядати цей твір у світлі наратології та структуралізму. Ми вважаємо такий підхід доречним, адже для Генрі Джеймса, як письменника й літературного критика, форма та зміст тексту були нерозривно пов'язані, а в своїх пізніх творах він часом надавав перевагу формі над змістом. Новела «Поворот гвинта» відома передусім своєю двозначністю.

© Kyrpyta T. V. , 2019

Написана у жанрі «страшних історій», вона не лише розкриває події у маєтку Блай, а, що характерно для Джеймса, малює психологічний портрет головної героїні. Наративні особливості «Повороту гвинта» створюють ефект «ненадійного оповідача», і саме це спричинило суперечки у літературному середовищі про те, чи є привиди, про яких розповідає гувернантка, реальними або породженими її хворобливою уявою; чи Флора і Майлз – невинні діти, чи вони вже зіпсовані розпусними слугами, від впливу яких вона намагається їх захистити. Ми схиляємося до думки, що двозначність новели і була задумом автора. Розглядаючи фокалізацію твору, ми доходимо висновку про двошаровість твору. На поверхні знаходиться страшна історія про привидів, а під нею – алегорія гніту вимушеної респектабельності, від якого потерпає протагоніст.

Ключові слова: двозначність, ненадійний оповідач, фокалізація, історія з привидами, сумнів.

Исследованы нарративные особенности новеллы Генри Джеймса «Поворот винта». Это произведение считается одним из самых противоречивых относительно авторского замысла и характеристики персонажей. До недавнего времени споры велись только о том, являются ли события в новелле действительно мистическими (в реальности текста), или привидения, которых описывает героиня, являются плодом ее воображения. В последние годы появилась тенденция рассматривать это произведение в свете нарратологии и структурализма. Мы считаем такой подход уместным, ведь для Генри Джеймса, как писателя и литературного критика, форма и содержание текста были неразрывно связаны, а в своих поздних произведениях он порой отдавал предпочтение форме над содержанием. Новелла «Поворот винта» известна прежде всего своей двусмысленностью. Написанная в жанре «страшных историй», она не только раскрывает события в имении Блай, а, что характерно для Джеймса, рисует психологический портрет главной героини. Нарративные особенности «Поворота винта» создают эффект «ненадежного рассказчика», и именно это повлекло споры в литературной среде относительно того, являются ли привидения, о которых рассказывает гувернантка, реальными или порожденными ее болезненным воображением; являются ли Флора и Майлс невинными детьми, или они уже испорчены порочными слугами, от влияния которых она пытается их защитить. Мы склоняемся к мысли, что двусмысленность новеллы и была замыслом автора. Рассматривая фокализацию произведения, мы приходим к выводу о двухслойности произведения. На поверхности находится страшная история о привидениях, а под ней – аллегория гнета вынужденной респектабельности, от которого страдает протагонист.

Ключевые слова: двусмысленность, ненадежный рассказчик, фокализация, история с привидениями, сомнение.

In the last couple of decades the interest of literary critics to the genres which were previously treated as minor has grown. While realistic novels by Henry James are well known and well studied, his novellas and stories about the supernatural were ignored by Ukrainian scholars for a considerable period of time.

The Turn of the Screw still remains the most fabulous piece of work by Henry James, causing literary observers and critics to argue about its ambiguity. This novella depicting mysterious and horrible events became a mystery itself. Written in 1897, it survived numerous perceptions, from taking the entire story as a tale of the supernatural to Freudian interpretations, claiming that the heroine suffers from hallucinations as a result of the repression of her erotic fantasies aroused in her by the attractive owner of Bly (and applying other minor sexual contexts). We daresay that a bulk of critical works dedicated to *The Turn of the Screw* considerably exceeds the factual size of James' novella. Still, there is no common point of view about the narrator's reliability. Moreover,

its ambiguity evoked over twenty screen and scene versions and about a dozen literary re-workings.

As it stands, there are three main streams in the interpretation of the novella: 1) apparitionist, or metaphysical, which argues that it is a ghost story and all the things that happen are true within the framework of the narrative (W. Booth, A. E. Jones, D. Krook, K. B. Vaid, T. J. Bontly); 2) non-apparitionist, or psychoanalytical, which says it is a story of madness (E. Wilson, H. C. Goddard, E. Kenton, T. M. Cranfill and L. C. Clark); 3) seeing the governess as an unreliable narrator, which is supposed to be initiated by E. Wilson, one of the first critics who doubted the reliability of the governess as a narrator. This point of view supposes that the novella is an ambiguous narration meant to confuse the reader (I. V. Golovacheva, T. L. Selitrina, E. J. Parkinson, J. A. Á. Amorós).

While the first version is quite clear as it flows from the novella form and plot, the psychoanalytical interpretation appeared equally important due to Henry James' interest to psychological studies. Both Henry James and his brother William were members of the Society for Psychical Research, and William served as its President in 1894–1896. Together with human psychology, the members of the society were interested in "supernatural phenomena". However, James provides his reader with numerous keys that lead us to the conclusion about the intended ambiguity of the novella.

The aim of this article is to demonstrate the connection between the narrative construction of *The Turn of the Screw* and its ambiguous perception, as well as investigate the ways of manifestation of fantasy as a category of artistic thinking in *The Turn of the Screw*.

Kimberly C. Reed summarized all criticism on *The Turn of the Screw* saying: "It is neither novel nor short story, neither ghost story nor realist narrative, recounted by a woman neither servant nor family member, featuring (in part) beings neither living nor dead" [6, p. 100]. Indeed, the ambiguity of this piece of work is still the subject of discussion.

The reliability of the narrator was questioned seriously for the first time after World War I. After *The Ambiguity of Henry James* by E. Wilson was published in 1934 the review of the history started. Wilson's Freudian interpretation, which suggests that the governess is a sexually suppressed hysteric, and the ghosts are merely the result of her excessively excited imagination, repeated what was previously claimed by critics like Henry Beers, Harold Goddard and Edna Kenton in the 1920s [5]. Throughout his life, Wilson continued to reconsider and reinterpret his interpretation of *The Turn of the Screw*, but all criticism from that time was supposed to resist the central ambiguity of the narrative. Is the governess a hopeless neurotic, to whom the figures of Peter Quint and Miss Jessel appear or is she really a courageous woman struggling to save her wards from the curse? Both viewpoints have many supporters, although the first one is continuously losing its popularity. Other critics (and this viewpoint seems to be optimal) argue that the beauty and horror of the story lie in its extraordinary ambiguity, and therefore both preliminary interpretations are possible and indeed necessary to make *The Turn of the Screw* a manifestation of the author's talent.

Speaking about doubt considering the reality of the events of the story gives *The Turn of the Screw* as an illustration of ambiguity as a condition of the fantastic which may exist not only in some part of the narration, but also through its whole body and thus, outside of it [11, p. 40]. Indeed, there are some levels of a doubt: the governess doubts the children's morality and sincerity as well as Mrs. Grose's attitudes, the reader

doubts the morality of the governess herself (whether she is a guardian angel for Flora and Miles or their enemy, whether the ghosts are the reality or hallucinations).

In the post-soviet countries Henry James was generally known as an author of realistic novels, while realistic genres were traditionally preferred to non-realistic ones. According to T. L. Selitrina, once a "serious" author had added the fantastic element to his narration, it was treated as a parable, which had the purpose to "rehabilitate" him in the eyes of strict literary critics. [10, p. 98]. However, as Henry James was thought to belong to "Genteel tradition", his works were not considered to be important for the mass reader, therefore his name is still unfamiliar to the general public.

T. Selitrina relegates mysterious novels and short stories written by James in the 1890s to romantic traditions of E. A. Poe and N. Hawthorne. She condemns Freudists for voluntaristic reading of these works, but at the same time she assumes that Henry James' heritage cannot be placed in the framework of one peculiar artistic method. T. Selitrina believes that the very interest in the mysterious and extraordinary in the mental life of people constituted one of the organic traits of James' psychologism as a kind of reaction against flat bourgeois positivism. Comparing "horrors" in his works with those of R. L. Stevenson (*The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*) and of O. Wilde (*The Picture of Dorian Gray*), she argues (supporting A. Yelistratova) that they are original projections of conflicts and contradictions hidden in the depths of human consciousness and interprets all the above as moral allegory [11, p. 97].

B. Rusina investigates the category of uncertainty as a means of creating the plot ambiguity in *The Turn of the Screw*. With the help of linguistic analysis of the text she proves the unreliability of the narrator (the governess) [9].

O. Bieliakov analyzes *The Turn of the Screw* from the point of view of narratology and cognitive linguistics (or "cognitive narratology"). We find this approach very useful for revealing the author's intention, as the methods of narratology demonstrate how the reader is led to the conclusion about the unreliable narrator.

James wrote ghost stories before *The Turn of the Screw*. As Tsvetan Todorov noted, James was around twenty-five when he wrote *De Grey: A Romance* (1868); and *The Jolly Corner* (1908) was one of his latest works [12, p. 82].

This was a popular form, especially in England, where, according to the prologue to the novel, meetings for telling ghost stories were a Christmas tradition. The novelty James implied gave everything – ghosts' presence, their obscenity, their intentions about children – an air of a mere gossip. As an attentive reader can notice, the ghosts are seen by only one person in the novel – the governess who is both the narrator and the main character at the same time.

The ambiguity of the novella is created by making the reader doubt. This doubt it a product of the narrative structure. While reading *The Turn of the Screw*, we don't stop questioning the reliability of the story told by the governess, and this happens in no small degree due to unreliability of the narrator and variability of time coordinates. We are parted from the main narrator in considerable time and distance. There are two more narrators and over fifty years between the governess and the reader. Moreover, she and another narrator are dead for the time of telling the story, namely, we are deprived of any witnesses.

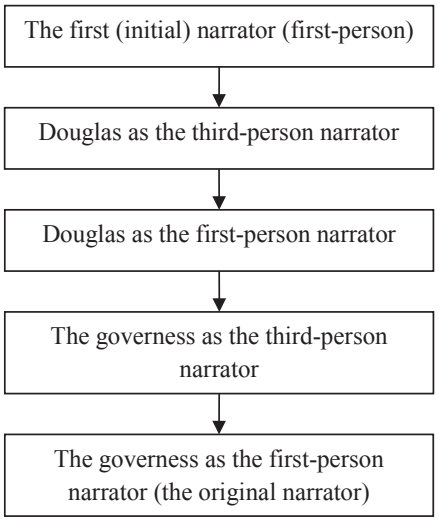
At the beginning of the story, the narrator is looking forward to a ghost story, which is to be read by a man named Douglas. The action takes place on Christmas Eve, and the narrator is one of several listeners waiting for a scary story. Douglas backs up his story using the diary of some woman who had been dead for twenty years at

the moment and who had experienced the depicted events. Thus, we gradually forget that this is a manuscript that is being read aloud, and Douglas, along with the original narrator, completely disappears from the reader's mind, and their place is occupied by the governess.

For Henry James the best narrative form was what N. Friedman called "the story told as if by a character in the story, but told in the third person" [3, p. 113]. G. Gennette refines this statement specifying what was meant by this – a focalized narration told by the narrator who is not a character himself, but accepts the character's point of view [8, p. 187]. Moreover, as Ann Heilmann remarked, in *The Turn of the Screw* we deal with "triangular first-person account, which moves from the unnamed frame narrator through Douglas to the governess" [4, p. 112].

So, we have three narrators of the story: the first narrator, Douglas and the governess. Considering the story level, the first narrator and Douglas are extradiegetic (as they are introducing the narrator of the main story) and the governess is intradiegetic (the one who tells the main story). According to the participation of the characters in the story they are telling, we also have both types of narrators: heterodiegetic (the first narrator and Douglas) – not participating in the story, and homodiegetic (the governess) – the participant of the story being told. At the same time Douglas is partly intradiegetic, as he reads the story from the manuscript to his friends aloud, and homodiegetic in relation to the first narrator who introduces him. The complex narrative composition of the novella (the first narrator tells about Douglas, who represents the diary notes of the governess, and she becomes the following narrator) demonstrates a shift from the third-person to the first-person narrator.

The Narrators Shifts in *The Turn of the Screw*



As the governess is an intrahomodiegetic narrator, as well as an autodiegetic one (i.e. the narrator who is the protagonist of the narration), she is what W. Booth called "unreliable narrator", the type of a narrator that appeared in the 20th-century fiction as a result of rejecting the omniscient author. Kristen E. Elia states that for James the separation of narrator and author is crucial for his creation of narrative ambiguity [2, p. 2]. Indeed, if the story is mediated, the reader is not obliged to believe it. Wayne Booth gives a very appropriate description of James's narrative purposes by saying: "There can

be no intensity of illusion if the author is present, constantly reminding us of his unnatural wisdom. Indeed, there can be no illusion of life where there is no bewilderment… and the omniscient narrator is obviously not bewildered" [1, p. 45].

We tend to mistrust the governess not just because she is the direct participant of the story she tells, or because the story itself is mediated, but because she is too biased. Moreover, she is trying to project a strong bias onto the reader, to make the reader believe that the children are spoiled and haunted, as they respond fiercely and aggressively to her attempts to save them from the impending disaster. We are forced to see the whole story with the governess's eyes, and while her attitudes are firm, other characters' comments are very contradictory, which adds to the reader's doubt.

Together with the complicated point of view, which makes the narrator of the main story (i.e. the governess) inaccessible and the story itself look like one retold by several people, James separates the reader and the events in the mansion of Bly with a firm time distance. O. Bieliakov, studying the variable time coordinates in *The Turn of the Screw*, notes that the effect of unreliability of the narrative is achieved by James with the help of time shifts and change of time distance from "zero vector" (the term by G. Gennette). The scheme of these shifts proposed by O. Bieliakov [7, p. 15] is a perfectly accurate demonstration of what G. Gennette called the difference of time of narration and time of action [8, p. 313]. We have made some changes in the table created by O. Beliakov for the sake of its compactness.

Time Shifts and Change of Time Distance from "Zero Vector" (O. Bieliakov)

Time of events in Bly: The governess is about 20, Douglas is 10	In 10 years	In 20 years	In 20 years	In an undefined time period
	Douglas meets the governess, who is 30	Douglas receives the manuscript from the governess before her death	Douglas reads the story to the first narrator	Douglas dies. The first narrator receives the manuscript and tells the story in his book.

In the conclusion we would like to emphasize the importance of analyzing the novellas and stories of Henry James, whose literary experiments were followed and developed by later authors and formed modernist literary tradition. James was one of the first major novelists who applied stream-of-consciousness techniques. Rethinking the role of the point of view for a story perception, he perfected an aesthetic approach that rejected a conventional omniscient narrator.

The Turn of the Screw might be a subject for the further study from the narrative and structural aspects, which will help to realise the author's intentions better and give a sound base for its analysis. We believe that a complex analysis – historical, stylistic, narrative and structural – would be helpful in realising the author's intention in *The Turn of the Screw*.

References

1. **Booth W.** The Rhetoric of Fiction. Chicago: University of Chicago Press, 1983. 572 p.
2. **Elia K. E.** The Unstable Narrative: an Explication of Ambiguity in Works by Henry James, Thomas Mann and Richard Wright. Hartford: Trinity College, 2014. 53 p.
3. **Friedman N.** Point of View in Fiction. The Theory of the Novel / ed. ph. Stevick. New York: The Free Press, 1967. P. 108–137.
4. **Heilmann A.** The Haunting of Henry James: Jealous Ghosts, Affinities, and The Others. Haunting and Spectrality in Neo-Victorian Fiction. Possessing the Past / ed. R. Arias, P. Pulham. London: Palgrave Macmillan, 2009. 197 p.
5. **Parkinson E. J.** The Turn of the Screw. A History of Its Critical Interpretations 1898–1979. URL: http://www.turnofthe-screw.com/ch1.htm
6. **Reed K. C.** The Abysses of Silence in The Turn of the Screw. A companion to Henry James / ed. Greg W. Zacharias. Chichester: John Wiley & Sons, 2013. P. 100–121.
7. **Бєляков О. О.** Когнітивно-наратологічний аналіз художнього дискурсу (на матеріалі оповідання Г. Джеймса «Поворот гвинта»). Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Філологічні науки. Мовознавство. № 17. Луцьк, 2013. С. 14–20.
8. **Женетт Ж.** Фигуры. В 2-х т. Т. 1–2 Москва: Изд.-во им. Сабашниковых, 1998. 944 с.
9. **Русіна Б.** Модальна категорія невпевненості як засобу створення сюжетної двозначності (на матеріалі новели Генрі Джеймса «Поворот гвинта»). URL: http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2132
10. **Селитрина Т. Л.** Г. Джеймс и проблемы английского романа 1880–1890 гг. Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1989. 127 с.
11. **Тодоров Ц.** Введение в фантастическую литературу/ пер. с фр. Б. Нарумова. Москва: Дом интеллект. кн., 1999. 144 с.
12. **Тодоров Ц.** Привиди Генрі Джеймса. Поняття літератури та інші есе / перекл. з франц. Є. Марічева. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. 162 с.

УДК 811.111'42
DOI 10.15421/381923

N. O. Lysenko
Н. О. Лисенко
Н. А. Лысенко

Oles Honchar Dnipro National University
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Днипровский национальный университет имени Олеся Гончара

GRAPHIC MEANS IN THE ENGLISH-LANGUAGE EXPRESSIVE COMPRESSED TEXTS
ГРАФІЧНІ ЗАСОБИ В АНГЛОМОВНИХ ЕКСПРЕСИВНИХ СТИСЛИХ ТЕКСТАХ
ГРАФИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЭКСПРЕССИВНЫХ СЖАТЫХ ТЕКСТАХ

This article deals with the consideration of functioning of graphic means on the basis of the English-language expressive compressed texts. The types of abbreviations as well as other graphic peculiarities of the information presentation in the text have been investigated, using examples of English advertising texts, anecdotes, aphorisms, and contemporary American literature.

English-language compressed texts have both leading and subordinate features. Their leading feature is increased informational saturation, while the subordinate signs usually include abbreviations, lack of auxiliary and emotionally coloured words. Among the main graphic means used in the English-language compressed texts, various cuts of words in the form of abbreviations, traditional or specific reductions should be noted. One can also mention a special system of the location of the material, which allows to highlight the main information and omit the secondary, significantly reducing the volume. The use of footnotes also helps to save a certain amount of text array. Punctuation marks in compressed text not only make it possible to reduce a certain part of the information, but may also carry additional information load. In general, the use of the mentioned graphic means in English-language compressed texts have been analyzed, the peculiarities of their functioning have been revealed in the article. As the perspectives of the research, it was offered to identify and investigate the existing graphic means in other types of the English-language compressed texts.

Keywords: compressed text, informational saturation, graphic means, graphic level, abbreviation.

Розглянуто функціонування графічних засобів на матеріалі англомовних експресивних стислих текстів. Досліджено різноманітні види скорочень, а також інші графічні особливості представлення інформації в тексті на прикладах англомовних рекламних текстів, анекдотів, афоризмів і сучасної американської літератури.

Англомовні стислі тексти володіють як провідними, так і підпорядкованими ознаками. Їхньою провідною ознакою виступає підвищена інформаційна насиченість, у той час як до підпорядкованих ознак зазвичай відносять скорочення, відсутність допоміжних і емоційно забарвлених слів. Серед основних графічних засобів, які ви-

© Lysenko N. O., 2019

користовуються в англомовних стислих текстах, слід зазначити різноманітні скорочення слів у вигляді абревіатур, традиційних або специфічних скорочень. Також можна виділити особливу систему розташування матеріалу, що дозволяє виокремити головну інформацію та опустити другорядну, значно скорочуючи обсяг. Використання виносок також сприяє економії певного обсягу текстового масиву. Розділові знаки в стислому тексті не лише дозволяють скоротити певну частину інформації, але й можуть нести додаткове інформаційне навантаження. В цілому у статті проаналізовано використання зазначених графічних засобів у англомовних стислих текстах, виявлено особливості їхнього функціонування. В якості перспектив дослідження запропоновано виявлення та вивчення існуючих графічних засобів у інших різновидах англомовних стислих текстів.

Ключові слова: стислий текст, інформаційна насиченість, графічні засоби, графічний рівень, скорочення.

Рассмотрено функционирование графических средств на материале англоязычных экспрессивных сжатых текстов. Исследованы виды сокращений, а также другие графические особенности представления информации в тексте на примерах англоязычных рекламных текстов, анекдотов, афоризмов и современной американской литературы.

Англоязычные сжатые тексты обладают как ведущими, так и подчиненными признаками. Их ведущим признаком выступает повышенная информационная насыщенность, в то время как к подчиненным признакам обычно относят сокращения, отсутствие вспомогательных и эмоционально окрашенных слов. Среди основных графических средств, используемых в англоязычных сжатых текстах, следует отметить разнообразные сокращения слов в виде аббревиатур, традиционных или специфических сокращений. Также можно выделить особую систему расположения материала, которая позволяет выделить главную информацию и опустить второстепенную, значительно сокращая объем. Использование сносок также способствует экономии определенного объема текстового массива. Знаки препинания в сжатом тексте не только позволяют сократить определенную часть информации, но и могут нести дополнительную информационную нагрузку. В целом в статье проанализировано использование указанных графических средств в англоязычных сжатых текстах, выявлены особенности их функционирования. В качестве перспектив исследования предложено выявление и изучение существующих графических средств в других разновидностях англоязычных сжатых текстов.

Ключевые слова: сжатый текст, информационная насыщенность, графические средства, графический уровень, сокращение.

In this article, in general terms, the most widespread graphic means are considered on the basis of the English-language compressed texts. The use of graphic means in compressed texts, first of all, is manifested in the use of various word cuts as well as such peculiarities as unusual material placement and punctuation marks. This issue is relevant, because today the study of compressed texts and the various means of their creation is being given more and more attention of linguists, and there is a need for further study of this problem.

These days, in linguistics special attention is paid to the study of the features of the short text, the peculiarities of its construction and the basic means of its creation. Thus, according to I. R. Halperin, certain types of texts have leading and subordinate signs [4, p. 68–74]. Increased informational saturation can be considered as the leading feature of compressed texts, which is achieved by minimizing the plan of the statement. Subordinate signs include the ones determined by the tendency to minimize the

linguistic plan, namely, the use of various abbreviations, the absence of auxiliaries and emotionally colored words, the specifics of the presentation of the material, etc. Most linguists, studying the compression of the text, believe that the results of compression are "from phonetics to lexical semantics, although they function at each level in a peculiar way" [3, p. 77]. E. Ya. Alyanska, emphasizing the existence of various means of compression, believes that this linguistic phenomenon is inherent in all levels of the language [1, p. 7]. The similar view is expressed in the works of O. P. Vasilevsky, Yu. M. Emdina et al.

The purpose of this article is to determine the main graphic means on the basis of the English-language compressed texts and to study the peculiarities of their functioning.

First of all, we should mention such a graphic means of creating short texts as word cuts, which include abbreviations, traditional and specific reductions. In addition, we have identified the following types of abbreviations:

- the type of abbreviations by the first letters of the word that is a part of the expressive short text;
- the type of abbreviations by the first and last letters of a word or name;
- common abbreviations;
- special (separate) abbreviations.

Among the traditional reductions in the English language, one can name the abbreviation *US*, which is deciphered as the *United States (of America)*:

"He was beset by questions and queries, riddles and requests – from General Motors and the New York Yankees and the U.S. senators but also from prisoners and parents and a man who for twenty years had kept precise data on his sales of bagels" [10, p. xi].

Usually such an abbreviation is used as a geographical name, as well as in our example, to indicate the national belonging of a person to this country.

While listing the surnames of people who are, for example, the owners of a company or involved in a common cause, the reduction *Messrs.*, which is used instead of the noun in plural *messieurs*, meaning *"gentlemen"*:

"Messrs. Forbes, Huffington, and Golisano already know this, of course" [10, p. 10].

The abbreviation *aka*, which means *"also known as"*, is used to indicate that one object has several names or that a person is known not only by his name but also by his or her occupation or nickname:

"So did, as we shall see, a man named Oscar Danilo Blandon, aka the Johnny Appleseed of Crack" [10, p. 11].

Also such abbreviations as *ad* and *e-mail*, which have long been used as separate words rather than abbreviations, are quite common and well-known:

"Fifty-six percent of the men who post ads don't receive even one e-mail…" [10, p. 76].

In the expanded version, the word *ad* looks like *advertisement*, and the word *e-mail* is like *electronic mail*. The fact that these words are often used in abbreviated form is due to that avoiding longer words, there is an economy of language means.

Among the traditional reductions used in advertising texts, we can name the abbreviation of measure of liquids as, for example, in the advertisement of perfumes:

*"**PACO RABANNE POUR HOMME** A clean, dry fragrance with a mélange of woods and natural musk oil.*
***Eau de Toilette** 4.0 fl. oz./120 ml.*
*(NY Retail $36.00) **$25.00**"*
[8, p. 25].

In the above mentioned example, such abbreviations as *fl. oz* and *ml* are used, which correspondingly denote *liquid ounce* and *milliliter*.

Here is an example of an anecdote with the use of special abbreviation:

This is Professor Brown talking. No – not Bond – Brown. B as Brontosaurus, R as in Rhizophoracae, O as in Ophisthotelae, W as in Willingbalya and N as in Nucifraga – Brown. Do you comprehend? [6, p. 223].

Special abbreviations in this anecdote are the letters of the English surname of *Brown*, each of which, according to the situation in the anecdote, corresponds to a certain name. That is, when a person realizes that his surname is misunderstood, he starts to name it by letters, accompanying each letter by difficult for pronunciation and understanding name. Therefore, compared with the short and simple surname of Brown, to hear other words appears to be a more difficult task. These abbreviations are special because they can be understood only in the context of the analyzed text, and in other genres they most likely will not make sense.

The system of material placement in compressed texts also plays an important role in their construction. Such a means as dislocation of information that is common to most of the information blocks of the material under consideration, at the beginning of the text or beyond it, helps to avoid unnecessary duplications. Typically, the spheres of the use of such a graphic means can be considered a plan or content of the work, when the text is structured in the form of sections, the work is composed of. There are examples when the plan consists not only of the points (sections) or the pages these items are considered in the book, but also of their short content.

Another example of such a means of text compression is a description of the structure of the text by identifying the main issues that are being considered and their reduced content:

"This book, then, has been written from a very specific worldview, based on a few fundamental ideas:
***Incentives are the cornerstone of modern life.** And understanding them – or, often, ferreting them out – is the key to solving just about any riddle, from violent crime to sports cheating to online dating.*
***The conventional wisdom is often wrong.** Conventional wisdom is often shoddily formed and devilishly difficult to see through, but it can be done.*
***Dramatic effects often have distant, even subtle, causes.** The answer to a given riddle is not always right in front of you. Norma McCorvey had a far greater impact on crime than did the combined forces of gun control, a strong economy, and innovative police strategies…"* [10, p. 11].

The unusual location of the material can also be used to list the main points or rules, for example, in the following text of the anecdote, where the main characteristics of each of the first three years of marriage are listed by placing each of the following items on a new line and marking them by a special mark:

The first 3 years of marriage

- *In the first year of marriage, the man speaks and the woman listens.*
- *In the second year, the woman speaks and the man listens.*

• *In the third year, they both speak and the neighbors listen* [9].

In order to underline the issue under consideration and to put it as the main one, the text can be placed in the following way:

Now to explore another pair of common crime-drop explanations:
Tougher gun laws
Changes in crack and other drug markets
[10, p. 118].

Thus, at first, the author names the question that is going to be considered, and then represents the main points of this issue by placing them in the center, each on a new line.

The use of footnotes also allows to save a certain amount of the text array. Typically, the part of the information, that in the author's opinion needs further explanation or addition, is indicated by a special mark (an asterisk or number), and then additional information is provided at the bottom of the page (in reduced font) or in a separate section of the book with explanations to the text. For example, *"Where on earth did Madison come from?*"*

**Madison almost certainly came from the 1984 movie Splash, starring Daryl Hannah as a mermaid who comes ashore in New York City and takes her name from the street sign of Madison Avenue. For humans, the name soon progressed from exceedingly rare to a perennial top five choice* [10, p. 184].

Punctuation marks in a compressed text may also have a significant information load. For example,

Ten Common Real-Estate Ad Terms
Fantastic
Granite
Spacious
State-of-the-Art
!
Corian
Charming
Maple
Great Neighborhood
Gourmet
[10, p. 67].

In the example above, we observe the presentation of the list of the most widely used adjectives that are common for real estate advertisements to describe the condition and appearance of buildings. The role of the exclamation mark in this list is to emphasize the fact that such advertisements use predominantly positive characteristics of houses for sale, that is always accompanied by a certain expressiveness to attract attention and achieve the main purpose of profitable sales. But as the authors of this list designate:

"And an exclamation point in a real-estate ad is a bad news for sure, a bid to paper over real shortcomings with false enthusiasm" [10, p. 68].

That is, the exclamation mark symbolizes that characteristics that are presented as positive, sometimes are exaggerated or not true.

The use of punctuation marks can also be observed in aphorisms. For instance, in the example below, the main information is highlighted with the help of the dash:

To rid ourselves of our shadows – who we are – we must step into either total light or total darkness. Goodness and evil [7].

The main idea of this aphorism is the person's understanding of what is he or she like: good or evil. The idea of "who we are" is singled out in the middle of the aphorism with a dash on both sides.

In addition, to draw attention and underline the most important information in the expressive text, such graphic tool as italics can be used:

Curious Distinction: The English love; the French make love [6, p. 214].

The word combination in italics *Curious Distinction* prompts the reader to pay attention to one interesting feature, i.e. the difference between the English and the French.

Here is another example with the use of italics:

Synonym: Word you write when you can't spell the other [6, p. 214].

With the help of italics, the word *Synonym* is highlighted here, which makes this humorous observation look like its definition.

Thus, we can conclude that the use of the means at the graphical level in the English-language compressed texts is frequently used and multifaceted phenomenon. That is, such a kind of text compression is manifested through a variety of means: word cuts, use of abbreviations; various mechanisms of material placement (in tables, presentation of key issues / points, footnotes); numbering, punctuation marks. The perspective of this study is to investigate these and other compression means at the graphic level on the basis of other varieties of the English-language compressed texts.

References

1. **Алянская Э. Я.** Свертки и терминологические субституты многокомпонентных определительных терминологических словосочетаний: автореф. дис. … канд. фил. наук: 10.02.04. Ленинград, 1977. 20 с.
2. **Валгина Н. С.** Теория текста. Москва: Логос, 2003. 280 с.
3. **Василевский А. П.**, **Эмдина Ю.М.** О компрессии речи на разных уровнях. Уровни языка и их взаимодействие. – Москва, 1967. С. 37–38.
4. **Гальперин И. Р.** Текст как объект лингвистического исследования. Москва: КомКнига, 2007. 148 с.
5. **Жданов Ю. Н.** О понятии «информационная недостаточность текста». Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 1. Проблемы философии языка и сопоставительной лингвистики. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 1999. С. 117–129.
6. **Почепцов Г. Г.** Язык и юмор. Киев: Вища школа, 1990. 318 с.
7. **Aphorisms and favourite sayings.** URL: http://www.aphorism4all.com
8. **Garuda Magazine.** Indonesia, 2000. Vol. 2. № 4. 52 p.
9. **Short jokes. Collection of short jokes.** URL: http://www.funshun.com/jokes/short-jokes.html
10. **Steven D. Levitt and Stephen J. Dubner.** Freakonomics: Penguin Books, 2005. 320 p.

УДК 821.111
DOI 10.15421/381924

A. O. Muntian
А. О. Мунтян
А. А. Мунтян
Dnipropetrovsk National University of Railway Transport
Дніпропетровський національний університет залізничного транспорту
Днепропетровский национальный университет железнодорожного транспорта

INVESTIGATION OF AN ARTISTIC IMAGE OF A LITERARY WORK (DONNA TARTT'S NOVEL "A SECRET HISTORY")
ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ («ТАЄМНА ІСТОРІЯ» ДОННИ ТАРТТ)
ИССЛЕДОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ («ТАЙНАЯ ИСТОРИЯ» ДОННЫ ТАРТТ)

The aim of the article is to research the artistic image of a literary work. In modern linguistics, interest to the study of artistic image is traditionally considered to be one of the conceptual. Modern psycholinguistics and literary studies direct their scientific potential into the realm of individualism and anthropocentrism, thus contributing to further "decoding" of the phenomenon of artistic image. It is the artistic image; its essence that reflects the forms of perception of reality by the author and its specific refraction. Artistic image has a variety of functions – not only purely aesthetic, but also value-semantic, communicative, psycho-emotional, educational, etc. It is also the symbolic aspect of the content of the artistic image that has various forms of manifestation at all levels of its structure: from the level of elementary sign and artistic reception to the level of archetypal, deep meaning of the work as a complex and holistic artistic world. Thus, the process of creating an artistic image is an act of individual dexterity, the desire to embody the aesthetic ideal, "to decode" the universal secrets of the artistic culture of mankind. The artistic image is a connecting link between the real world and its representation, the living "cell". Artistic image is the projection of the inner world of the author, the realization of the creative "I-concept", a personalized dimension of being. The basic structure of an artwork can be represented by a scheme: an expressive element – an artistic element – an image. Obviously, the hierarchical structure of the work does not end with this, because the work does not consist directly of images – the latter also forms certain structures and integrity within the scope of the work. Traditionally, such integrity is achieved with the help of the concepts of the plot and composition.

Keywords: literary work, artistic image, literary aesthetics, expressive means, stylistic forms, concepts.

Метою статті є дослідження художнього образу літературного твору. У сучасній лінгвістиці інтерес до вивчення художнього образу традиційно вважається одним з концептуальних. Сучасна психолінгвістика та літературознавство спрямовують свій науковий потенціал в область індивідуалізму та антропоцентризму, тим самим сприяючи подальшій «розшифровці» художнього образу. Художній образ; його сутність відображає уявлення автора про реальність та її специфічну рефракцію. Художній образ має цілий ряд функцій – не тільки суто естетичну, а й ціннісно-семантичну, комунікативну, психоемоційну, виховну тощо. Символічний аспект змісту художнього образу має різноманітні форми прояву та структурні рівні: від рівня елементарно-

© Muntian A. O., 2019

го знаку та художнього прийому до рівня архетипічного, глибинного значення твору як складного і цілісного художнього світу. Таким чином, можемо говорити, що процес створення художнього образу – це акт індивідуальної спритності, приникливості та бажання втілити естетичний ідеал, «розшифрувати» загальні таємниці художньої культури людства. Художній образ є сполучною ланкою між реальним світом і його репрезентацією, живою «клітиною». Художній образ – це проекція внутрішнього світу автора, реалізація творчої «самоконцепції», персоналізованого виміру буття. Основна структура твору мистецтва може бути представлена схемою: виразний елемент – художній елемент – зображення. Очевидно, що ієрархічна структура твору не закінчується тільки цим, оскільки літературний твір не складається тільки лише з образів – остання також формує певні структури та цілісність у рамках твору. Традиційно така цілісність досягається за допомогою понять сюжету та композиції.

Ключові слова: літературний твір, художній образ, літературна естетика, засоби вираження, стилістичні форми, концепти.

Целью статьи является исследование художественного образа литературного произведения. В современной лингвистике интерес к изучению художественного образа традиционно считается одним из концептуальных. Современная психолингвистика и литературоведение направляют свой научный потенциал в область индивидуализма и антропоцентризма, тем самым способствуя дальнейшей «расшифровке» художественного образа. Художественный образ, его сущность, отражает представления автора о реальности и ее специфическую рефракцию. Художественный образ имеет целый ряд функций – не только исключительно эстетическую, но и ценностно-смысловую, коммуникативную, психоэмоциональную, воспитательную и др. Символический аспект содержания художественного образа имеет различные формы проявления и структурные уровни: от уровня элементарного знака и художественного приема до уровня архетипического, глубинного смысла произведения как сложного и целостного художественного мира. Таким образом, можем говорить, что процесс создания художественного образа – это акт индивидуальной ловкости, проницательности и желания воплотить эстетический идеал, «расшифровать» общие тайны художественной культуры человечества. Художественный образ является связующим звеном между реальным миром и его репрезентацией, живой «клеткой». Художественный образ – это проекция внутреннего мира автора, реализация творческой «самоконцепции», персонализированного измерения бытия. Основная структура произведения искусства может быть представлена схемой: выразительный элемент – художественный элемент – изображение. Очевидно, что иерархическая структура произведения не заканчивается исключительно этим, поскольку литературное произведение не складывается только лишь из образов – последняя также формирует определенные структуры и целостность в рамках произведения. Традиционно такая целостность достигается с помощью понятий сюжета и композиции.

Ключевые слова: литературное произведение, художественный образ, литературная эстетика, средства выражения, стилистические формы, концепты.

Recently, the interest of philologists in topics related to the analysis of literary text has grown significantly. The artistic image is one of the most versatile and complex ethical categories used in a number of humanities. Herewith, in each case, the directions of consideration, understanding and definition of this category change. But first of all imagery is the main characteristic of a literary work. As I. V. Arnold states, “images create an opportunity to convey to the reader the particular vision of the world, embodied in the text and inherent in the lyrical hero, the author or his character, and characterizes them. Therefore, images play a major role in the development of ideas and themes of

a literary work, and when interpreting the text they are considered as central elements in the structure of the whole". [1, p. 114–115].

The process of activating interest in the phenomenon of artistic image began in the XVIII century. It is associated with the names of A. Shaftesbury, G. E. Lessing, D. Diderot and others. However, for the first time, the image has become one of the fundamental concepts of aesthetic science in the theoretical workings of F. Schiller, one of the prominent representatives of "Weimar classicism". F. Schiller himself created a system of images and was able to interpret them, drawing on their own creative experience. According to F. Schiller, "world-view ideas of the artist, his own feelings and reasoning are in the work of art embodied". [2, p. 154].

The question of the informative nature of the artistic image was invoked in his time by V. Zaretsky in the article "Image as information" [3]. Thus, the scientist noted that "in the initial verbal way there is any segment of speech (a phrase or a separate word), which carries imaginative information, unequal to the proper value of individual words, elements of the speech" [3, p. 77].

The problem of artistic image, in particular with its internal structure, is connected with the circle of the main theoretical and literary ideas of O. Potebnya's. According to M. Kotsiubinskaya, "the view of the artistic image as one of the forms of knowledge, natural and necessary in the general development of human thought, is the most valuable in all philology concept of O. Potebnya. A remarkable philologist substantiates this position primarily through an example of figurative words (tropes). For a scientist, a figurative word is not an embellishment, but an element of artistic thinking, and moreover, O. Potebnya always consistently advocates the artistic necessity of figurative thinking" [4, p. 47].

O. Potebnya believed that "the path, figurative word, image in general – this is not the form in which" dressed "is already ready poetic thought. This is the form in which it "is born" and exists, with which the artist can recognize reality. Hence the understanding of O. Potebnya's artistic work is not as a toy and entertainment, but as a serious and full-fledged factor in the knowledge of man of the world" [5, p. 29]. For O. Potebnya, "the word – it is something more than a simple material of poetry, than a form of expression of poetic content, it is to some extent is "flesh" of artistic image" [5, p. 31]. According to the definition of the researcher, "...the language is not only a material for poetry, like marble for sculpture, but poetry itself" [5, p. 42].

The analysis of literary concepts regarding the problem of artistic image would be incomplete without taking into account some of the most important theoretical considerations of Western European scholars:

Walter Benjamin is a German philosopher and cultural historian who considered architecture, painting and literature as interconnected parts of a single historical context, which is formed on the basis of the development of the mode of production. V.G. Arslanov in the article "The aesthetics of Walter Benjamin and the problem of artistic image" [6], notes that "the problem of the image according to Benjamin is the problem of a certain notion that occupies a place between allegory and a symbol. Baroque is allegorical, and allegory is the direct opposite of what Hegel called the image, and Goethe – a symbol. According to Goethe, quoted by Benjamin, allegory is an illustration of the general by means of a specific one, whereas the symbol reveals the general in the particular, that belongs to this particular as its essence [6, p. 212–213].

Roland Bart considers the problem of the artistic image somewhat differently. He uses other notions and presents another concept of artistic image. For example, in the

work by Roland Bart "Rhetoric of the image" [7] the concept of the image is analyzed on the example of advertising. The researcher explains his choice by the fact that "the value of any advertising image is always intentional: the noticed message-ads a priori are the properties of the advertised product, and these identifications must be communicated to the recipient (consumer) as well as possible. If any image carries one or another of these signs, it is undoubtedly that these signs are especially significant in the advertising image; they are made in such a way that they cannot be helped being read: the advertising image is straightforward and expressive" [7, p. 298]. Summarizing the research, Roland Bart argues that "the rhetoric of the image, on the one hand, is specific, since it imposes physical constraints inherent to visual material, and on the other hand – universal, since rhetorical "figures" are always formed by formal relations between the elements" [7, p. 316].

By studying various mechanisms of the creation of the image, it must be noted that the writer does not speak without a doubt about the spiritual, about the inner world of the heroes portrayed in his or her work. He adheres to a non-verbal depiction of states, transmitted by movements, gestures, facial expressions of people, characterized by actions, and internal reactions to certain events. The author depicts a person as it could be perceived in everyday life, in his or her external manifestations, free or involuntary. It is the artistic depiction of the image that forces the hero to reveal himself internally, to manifest himself in different situations and actions, to unfold the distinctness of his spiritual world.

As it is known, on the one hand the artistic image has a variety of functions – not only purely aesthetic, but also value-semantic, communicative, psycho-emotional, educational, etc. On the other hand, the symbolic aspect of the content of the artistic image has various forms of manifestation at all levels of its structure.

In linguistics there is the classification of existing definitions of the terms "means of expression" ("expressive means") and "stylistic devices" and systematization of the main approaches to their understanding. Modern Ukrainian researchers (M. Pentylyuk, O. Ponomarev and others.) defines the term "means of expression" and "stylistic devices" as language means to fulfill ideological and aesthetic load. But it should be noted that a common single view on the nature, terminology definitions and classifications of stylistic figures is not reached by scientists until this time. "Stylistic Encyclopedic Dictionary" edited by M. M. Kozhina gives definition to terms such as stylistic figure and expressive means of language. The author emphasizes the fact that "in modern stylistics there is no generally accepted point of view on nature, terminological definition and classification of stylistic figures" [8, p. 452]. Kozhina defines a stylistic figure as a "syntagmatically formalized stylistic method, built on a pragmatically motivated deviation from the linguistic norm, which sometimes includes tracks and/or other rhetorical techniques" [8, p. 453] The expressive means of language, according to the interpretation of Kozhina, – "a concept which is differently defined in the professional literature in connection with the ambiguous interpretation of the category of expressiveness" [8, p. 37].

Donna Tartt is famous for her most notable literary works, which are "A Secret History" (her debut novel) and "The Goldfinch". "A Secret History" deals with lives of many characters, but we are primarily interested in six: Richard Papen, Henry Winter, Francis Abernathy, Bunny Corcoran, and Camila and Charles Macauley. Richard is the narrator of the story, and it is logical to assume that according to the author's vision he might have the most enigmatic personality.

Richard Papen: a 19-yearold who is desperately trying to fit in, to escape his mediocre useless being and become prosperous and successful. He is doing two undergraduate years in medical college, hates medicine, but as far as it is the only possible profession for him to make money, he is doing a medical course. He is everyone: every reader may easily see himself or herself in Richard Papen. He is the main character of "The Catcher in the Rye", "The Great Gatsby", etc. He represents escape from tediousness, from boredom, from vanity and shame of a mediocre life and into the light of something new and exciting:

"On leaving home I was able to fabricate a new and far more satisfying history, full of striking, simplistic environmental influences; a colorful past, easily accessible to strangers" [9, p. 47]

Being from a partly dysfunctional family, he is naturally looking for love and acceptance. He is mesmerized by the "Greek group" and wants to get inside for whatever it takes. He crosses the line of morale and starts fabricating his new identity. In these first pages the reader may see that Richard see problem in lying, but the question still remains: having crossed the line how far is he going to go?

Francis Abernathy: a Greek scholar with a solid trust fund. Using Francis's character Tartt raises the problem of homosexuality, which at that time was a rather acute one. It can be said that Francis was the most moral among all the group members, if the reader applies Judeo-Christian moral. On the other hand one must keep in mind that the philosophical background of the book is rather Greek philosophy than Judeo-Christian moral.

"The Furies,' said Bunny, his eyes dazzled and lost beneath the bang of hair. 'Exactly. And how did they drive people mad? They turned up the volume of the inner monologue..." [9, p. 81].

After Bunny's murder Francis starts having panic attacks and even makes an attempt to committee a suicide after his grandfather threatens to cut him out the will unless Francis gets married. Overall, Francis may be considered as a respectable, though quite a weak man.

Camilla and Charles Macaulay: Tartt doesn't seem to dwell on the twins' characters in much detail, though it is Camilla who triggers the chain of events that leads to tragedy, inevitable logical, but still to some extent unacceptable. Camilla is very independent and strong; she doesn't share much and hides uncomfortable details of her relationships with Charles. She is the only female in the group and the rest tend to gravitate towards her. Charles is spontaneous, frivolous, and prone to addictions, eventually he becomes an abusive alcoholic, but he does not care much about other people opinion:

"They looked very much alike, with heavy dark-blond hair and epicene faces as clear, as cheerful and grave, as a couple of Flemish angels. And perhaps most unusual in the context of Hampden – where pseudo-intellects and teenage decadents abounded, and where black clothing was deregueur – they liked to wear pale clothes, particularly white" [9, p. 57.]

Bunny Corcoran: as all the characters of the book Bunny has many sides. He is in some aspects like Richard, though he has quite different motifs. He lies about his financial state, but not because he wants to befriend people but because he wants to use them, he wants to live at their expense. Finding out about the predicament of his friends, moral values play no role for Bunny (at least in the beginning), he realizes that he can use this situation to improve him financial condition. On the outside Bunny is a perfectly likable and agreeable character however, on the inside his character is full of

snide, malice and envy. Bunny is an absolutely shallow character who hides under the mask of an intelligent scholar:

"Bunny had an uncanny ability to ferret out topics of conversation that made his listener uneasy and to dwell upon them with ferocity once he had" [9, p. 278].

Henry Winter: Henry is probably the second mysterious character after Julian, and the most mysterious among the students. He can perfectly interact with others (mostly on the condition of those people being somewhat intelligent according to his scale), but there is an absolutely different personality within his consciousness. Throughout the novel his character remains a mystery his ideas and intentions can be read in several ways, thus they also remain unclear to the others.

"Henry didn't say anything, and I'm sure that at that moment he would have looked perfectly impassive to anyone who didn't' know him, but I could tell he was quite agitated" [9, p. 309].

In the end Henry kills himself for reasons speculated. He may have killed himself to save Charles, he may have killed himself, because he could not forgive Julian or for a number of other reasons, though it is hardly to believe that those reasons could be either material or practical. Moreover, there is still the mystery of his final words that he told Camilla:

"It wasn't from desperation that he did it. Nor, I think, was it fear. The business with Julian was heavy on his mind; it had impressed him deeply. I think he felt the need to make a noble gesture… [9, p. 511].

The novel is characterized by the breath of supernatural, mysterious and mystique. The tension is building slowly and the reader is being skillfully manipulated, everything is measured and perfectly executed.

Today the synthetic approach to the study of stylistic means is becoming actual. The dynamics of the relation between the concepts of "expressive means" and "stylistic techniques" has shifted towards convergence so that stylistic techniques become one with the expressive means, because in postmodern poetry, which states the death of the author, stylistic means are created both during the writing of the text by the author and during its interpretation by the reader [10, p. 21]. According to the definition by V. Yeshkilev, "textological attention is transferred from the literary work to the process of creation, from the imperative of value to the imperative of existence" [11]. The text itself is the essence of postmodernism, while the creators of the text as a narrative are both a writer and a reader.

References

1. **Арнольд И. В.** Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования): учеб. пособие. Москва: Просвещение, 2004. 384 с.
2. **Арсланов В. Г.** Эстетика Вальтера Беньямина и проблемы художественного образа. Проблема наследия в теории искусства. Москва: Искусство, 1984. С. 206–234.
3. **Барт Р.** Риторика образа. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / пер. с фр; сост. и вст. ст. Г. К. Косикова. Москва: Прогресс, 1994. С. 297–318.
4. **Барт Р.** Смерть автора. От произведения к тексту. Текстовый анализ одной новеллы Эдгара По. Избранные работы: Семиотика. Поэтика Москва: Прогресс, 1994. 458 с.
5. **Єшкілев В.** Енциклопедія Української Літератури. URL: http://www.proza.com.ua/enc/index.php
6. **Зарецкий В.** Образ как информация. Вопросы литературы. 1963. № 2. С. 71–91.
7. **Коцюбинська М. Х.** Поетика Потебні та її значення для

радянського літературознавства. Рад. літературознавство. 1961. № 2. С. 46–57.
8. **Потебня А. А.** Теоретическая поэтика. Москва: Высш. шк., 1990. 344 с.
9. **Стилистический энциклопедический словарь русского языка** / под ред. М. Н. Кожиной; члены редколлегии: Е. А. Баженова, М. П. Котюрова, А. Н. Сковородников. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Флинта: Наука, 2006. 696 с.
10. **Шеллинг Ф. В. Й.** Философия искусства. Москва: Мысль, 1966. 496 с.
11. **Tartt D. A** Secret History. First Vintage Contemporary Edition. 559 p. Published April 13th 2004 by Vintage (first published 1992).

УДК 821.111-13 «17»
DOI 10.15421/381925

Т. Н. Потницева
Т. М. Потніцева
T. N. Potnitseva

Днипровский национальный университет имени Олеся Гончара
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Oles Honchar Dnipro National University

О БЕЗРАССУДСТВАХ ЖЕНЩИНЫ И НЕ ТОЛЬКО (ПОЭТИЧЕСКИЕ МИНИАТЮРЫ О.ГОЛДСМИТА О ЛЮБВИ) ПРО НЕРОЗСУДЛИВІСТЬ ЖІНКИ І НЕ ТІЛЬКИ (ПОЕТИЧНІ МІНІАТЮРИ О.ГОЛДСМІТА ПРО КОХАННЯ) ABOUT RECKLESSNESS AND NOT ONLY ABOUT IT (O. GOLDSMITH'S POETIC MINIATURES ABOUT LOVE)

В фокусе внимания – две поэтические миниатюры о любви английского писателя XVIII века О. Голдсмита, в которых отражено своеобразие манеры писателя и основные художественные и идеологические тенденции его времени. Это своеобразие проявляется, прежде всего, в смешении разных стилей и пафоса – серьезного и игрового. Все это исследователи соотносят не только с индивидуальной манерой О. Голдсмита, но и с эстетикой рококо.

Оба стихотворения обыгрывают ту специфичную сторону любви, которая находится за рамками «узаконенных» приличий, но привлекает поэта по многим причинам гораздо больше, чем любой из привычных «нравственновыдержанных» любовных сюжетов. Выбранная для анализа поэзия воплощает мысли поэта о микрокосме человеческого бытия, где есть свои «безумные» законы, где возможно весело, а не только «пессимистически», как утверждал Дм. Затонский, «размышлять о пороках индивидуального человеческого отношения к бытию», где возможно «решительно отменить регламент и респектабельность». Все это, безусловно, делало Голдсмита предвестником романтизма.

В парадоксальной встрече серьезного и комического – как в сюжете поэтических миниатюр, так и в стиле О. Голдсмит по-своему выражает свое приятие человека таким, каков он есть, со всеми его пороками и слабостями. Игровое начало в поэзии писателей XVIII века и в творчестве О. Голдсмита, в частности, есть знак свободного дыхания поэтической души, отвергающей уже исчерпавшие себя стереотипы и «правила».

Ключевые слова: рококо, игровое начало, синтез, парадокс, стилевой контраст.

У фокусі дослідження – дві поетичні мініатюри про любов англійського письменника XVIII століття О. Голдсміта, в яких відображено своєрідність манери письменника та основні художні й ідеологічні тенденції його часу. Ця своєрідність знаходить свій прояв перш за все у змішенні різних стилів і пафосу – серйозного та грайливого. Все це дослідники співвідносять не тільки з індивідуальною манерою О. Голдсміта, а й з естетикою рококо.

Інтерес до творчості Голдсміта сьогодні зростає. Це підтверджує певна кількість досліджень, дисертацій, які щойно з'явилися. Але, що стосується українських літературних студій, треба погодитись із судженням Д. Чік у тому, що літературна спадщина Голдсміта ще не була об'єктом спеціальної уваги дослідників.

© Потницева Т. Н., 2019

Обидва вірша англійського письменника XVIII століття, що пропонуються для розгляду, обігрують ту специфічну сторону кохання, яка знаходиться за рамками «узаконених пристойностей», але які приваблюють увагу поета з багатьох причинам набагато більше, ніж будь-який із звичних «морально витриманих сюжетів про кохання». Обрані для аналізу вірші втілюють думку автора про мікрокосм людського буття, де є свої «божевільні закони», де можливо весело, а не тільки «песимістично», як стверджував Д. Затонський, «розмірковувати «про пороки індивідуальних людських відносин до буття», де можливо «рішуче скасувати регламент і респектабельність». Все це, безумовно, робило О. Голдсміта провісником романтизму.

Жартівливі вірші про кохання долучають до себе, як стає очевидним, багато з того, що виходить за межі теми, яку обирає Голдсміт. «Приваблива жінка» виявилася конкретизованим образом впізнаваної пересічної людини, однією з тих численних «добрих людей», до яких автор часто-густо апелює, яким симпатизує і яких він любить так сильно.

Досліджуючи різноманітність людської сутності, Голдсміт відкриває деякі загальні правила буття, про які розмірковує у своєї творчості.

У парадоксальній зустрічі серйозного та комічного як у сюжеті поетичних мініатюр, так і в стилі – О. Голдсміт по-своєму втілює своє прийняття людини такою, якою вона є, зі всіма її слабкостями та пороками. Грайлива складова поезії письменників XVIII ст. і творчості О. Голдсміта, зокрема, є знаком вільного дихання поетичної душі, яка відкидає стереотипи та «правила», які вже вичерпали себе.

Ключові слова: рококо, ігровий початок, синтез, парадокс, стильовий контраст.

The paper focuses on two poetic miniatures about love by the English writer of the XVIII th century O.Goldsmith. These miniatures embody the specificity of the writer's manner and the main artistic and ideological tendencies of the time. That specificity finds its expression first of all in the mixture of different styles and pathos – serious and playful. All that scholars correlate not only with Goldsmith's individual manner but with the aesthetic of rococo.

The interest to Goldsmith's art is growing nowadays. That is proved by an amount of investigations, dissertations appeared recently. But what concerns the Ukrainian literary studies one must admit a fair and sad conclusion of D Chik that the creative art of Goldsmith has not been yet a special object of investigation in Ukraine. Though his name and his works where always touched upon in the context of many Ukrainian investigations of the literature of the XVIIIth century. The priority of the Dnipro University school of the scholars studying the European literary XVIII the c. is certain.

The both verses deal with the specific aspect of love located outside the borders of "legalized proprieties" but which are so attractive for the author's attention due to many causes more than any other of the common "morally steadfast plots" about love. The poems are similar in an obvious two-sided depiction, in an exquisite playfulness which attributes them both with the style of rococo. Here the female's or mistress's qualities and properties are praised but they are those which according to the logic of things had to cause only conviction. And thus a demonstrated intention of moralizing turns into joke.

The poems chosen for the analysis embody the author' s idea about microcosm of a man's existence where there are its own "crazy laws" and where it is possible to have fun and not to be pessimistic, according to D. Zatonsky's judgment, in one's reflection about " sins of men's attitude to the life", and where it is possible "to reject decisively regulations and respectability". All that, without any doubt, made Goldsmith a forerunner of Romanticism. The joking verses about love includes in themselves, as it is seen, much of what goes beyond the borders of the topic chosen by Golsmith. "A lovely woman" turns out to be a concretized image of a common recognizable man, one of those "good people all of every sort", for whom so often the writer appeals and whom he loves and sympathizes with so

much. In investigating the diversity of a man's essence Goldsmith revealed some common rules of existence and in different forms of his art the writer thought about that.

In the paradoxical encounter of the serious and the comic in the plot of the poetic miniatures as well as in the style Goldsmith embodies in his own way his perception and adoption of a human being what he is with all his weak sides and faults. The playful component of the XVIIIth century writers' poetry and Goldsmith poetry included is a sign of a free breathing of a poetic soul which rejects all stereotypes and "rules" as exhausted to the full. The idea of frailty of life and its finiteness no matter how lofty the man's aspirations could be is transformed in the poetry of a great mockingbird. The poems quite contrary are full of life and life-affirming pathos. Not rejecting the very thought about man's mortality Goldsmith calls for a life acceptance in all its appearances. And this call is embodied in the form of a mischievous game. Goldsmith's conversation with his reader at that is a sign of a boiling vital energy.

Keywords: rococo, playful component, synthesis, paradox, style contrast.

Интерес к автору поэтических миниатюр, анализ которых предложен в статье, заметно возрастает в последние годы, о чем свидетельствует значительное количество исследований последних лет – статей, книг и диссертаций. Из украинских работ упомянем диссертацию Д. Ч. Чик [10]. Тем не менее следует принять справедливый и грустный вывод украинского исследователя о том, что «творчість О. Голдсміта досі не поставала предметом окремого вивчення в українському літературознавстві» [10, p. 4]. Хотя «по касательной» речь о нем всегда идет, когда исследуются явления западноевропейской литературы XVIII века, английской прежде всего. И тут с гордостью упомяну литературоведческую школу Днепровского национального университета, чьи многолетние и плодотворные исследования литературы XVII–XVIII вв. известны далеко за пределами ДНУ. Выходцы из этой школы – участники широко известных изданий по XVIII веку, главный редактор которых, доктор филологических наук, профессор МГУ Н. Т. Пахсарьян – воспитанница замечательных педагогов и исследователей кафедры зарубежной литературы ДНУ.

В статье речь идет о двух забавных миниатюрах, связанных неким внутренним сюжетом – «Когда очаровательная женщина предается безрассудству» (When Lovely Woman Stoops to Folly) и «Элегия во славу ее величества женской сексуальности, миссис Блейз» (An Elegy on the Glory of Her Sex, Mrs. Mary Blaize). Первое стихотворение, как помнит читатель «Векфильдского священника», появляется в 24 главе романа («Новые бедствия») как песня Оливии на тему своей несчастной любви; второе – отдельное самостоятельное произведение – было написано и опубликовано в 1759 г. Последующий анализ требует включения подстрочного перевода, т.к. имеющиеся художественные переводы стихотворений и В. Левика, и А. Парина в какой-то мере смещают стилевые и семантические акценты.

When Lovely Woman Stoops to Folly

When lovely woman stoops to folly,
And finds too late that men betray,
What charm can soothe her melancholy,
What art can wash her guilt away?

The only art her quilt to cover,
To hide her shame from every eye,
To give repentance to her lover,
And wring his bosom, is – to die.

(Когда очаровательная женщина поддается безрассудству
И слишком поздно узнает, что мужчины ее предали, –
Какие чары могут развеять ее печаль,
Какая искусная уловка может смыть с нее вину?
Единственная уловка, которая снимет с нее вину,
Которая прикроет ее позор от взгляда окружающих,
Которая пробудит раскаяние в душе ее возлюбленного
И заставит его сердце терзаться угрызениями совести, это – умереть).

An Elegy on the Glory of Her Sex, Mrs Mary Blaize

Good people all, with one accord
Lament for Madam Blaize,
Who never wanted a good word, –
From those who spoke her praise.

The needy seldom passed her door,
And always found her kind;
She freely lent to all the poor,-
Who left a pledge behind.

She strove the neighbourhood to please
With manners wondrous winning;
And never followed wicked ways, –
Unless when she was sinning.

At church, in silks and satins new,
With hoop of monstrous size,
She never slumbered in her pew, –
But when she shut her eyes.

Her love was sought, I do aver,
By twenty beaux and more;
The king himself has followed her, –
When she has walked before.

But now her wealth and finery fled,
Her hangers-on cut short all;
The doctors found, when she was dead, –
Her last disorder mortal.

Let us lament in sorrow sore,
For Kent Street well may say
That had she lived a twelvemonth more, –
She had not died today.

(Добрые люди единодушно
Оплакивают мадам Блейз,
Которая никогда не ждала доброго слова
От тех, кто ее восхвалял.

Нуждающиеся редко проходили мимо ее дверей,
И всегда она была к ним добра.
Она легко давала взаймы бедным, – тем,
Кто не забывал оставить залог.

Она стремилась угодить соседям
Своими подкупающими манерами
И никогда не шла порочными путями, –
Лишь только, когда грешила.

В церкви, разодетая в шелка и атласы,
В неимоверной юбке с кринолином
Она никогда не дремала, сидя на церковной скамье, –
Лишь только, когда закрывала глаза.

Ее любви, уж поверьте мне, домогались
Двадцать и более щеголей.
И даже сам король устремлялся за ней вслед,
Когда она проходила перед ним.

Но теперь ее благополучие и пышность испарились,
Все ее воздыхатели исчезли.
А доктор установил, когда она умерла,
Что последняя ее болезнь была смертельной.

Давайте же оплачем ее с горечью и глубокой печалью,
Ведь все с Кент-стрит скажут, будьте уверены,
Что если б она прожила еще 12 месяцев,
То уж сегодня она бы не умерла)[3].

Оба стихотворения, как видно, обыгрывают ту специфичную сторону любви, которая находится за рамками «узаконенных» приличий, но привлекает поэта по многим причинам гораздо больше, чем любой из привычных «нравственновыдержанных» любовных сюжетов. Схожесть стихотворений и в очевидной двупланности изображения, изысканной игривости, которая сближает их манеру с рокайльной стилистикой [1, с. 10]. Здесь восхваляются те качества и свойства женщины,

возлюбленной, которые по логике вещей должны были бы вызвать осуждение, а видимая интенция назидания преобразуется в шутку. Нетрудно заметить своеобразие манеры Голдсмита в «смешении разного», в изображении человека в его разнообразных проявлениях, т.е. в том синтезе разного, который исследователи творчества Голдсмита последних лет и определяют как его новаторство [5]. Хотя это новаторство отмечали довольно рано, уже в XIX веке [4], традиционное и, в какой-то мере, стереотипное закрепление творчества писателей XVIII века за литературными направлениями мешало увидеть сложность и неоднозначность такого «распределения». Стереотипы в восприятии литературы XVIII века были сломаны не так давно благодаря усилиям и днепровской школы исследователей. Свой взгляд на образ этой эпохи дала со всей убедительностью Н. Т. Пахсарьян в известной сегодня статье «Ирония судьбы» века Просвещения: обновленная литературы или литература, демонстрирующая «исчерпанность старого»? [7, с. 69–117].

Героиней предлагаемых для анализа стихотворений Голдсмита, как и всей его поэзии на тему любви, становится некая «lovely woman», очаровательная женщина, чье сердце и ум так легко склоняются к «заблуждениям», так легко «поддаются безрассудству». Такой «очаровательной женщиной» может быть и одна из «пристойного» сословия, как Софья и Оливия Примроуз, и женщина «свободных нравов», буквально проститутка, некая Айрис с Бау-стрит (стихотворение “To Iris, in Bow Street, Convent Garden”). Она по-королевски неприступна и сама решает, кого одарить своей благосклонностью, отчего ее воздыхатели, посылая в сердцах капризную даму “to the devil”, пребывают в отчаянии. Эта Айрис вызывающе соблазнительна, ее божественные чары излучают сияние (“*every charm divine… all-commanding shine”),* которому покоряются все. Даже Юпитер не может перед ними устоять – “…even Jove was taken in/and felt her charms, without disguise within” (стихотворение «On Seeing Mrs.*** Perform in the Character of ***»). Однако «очаровательная женщина» знает себе цену, она может поманить своими прелестями, но сохранить «суверенитет» – “*For though she gives me up her breast/Its panting tenant is not mine*”(стихотворение “Translation of a South American Ode”). Одновременно жеманница может быть девственно чиста, застенчива, стыдлива. Такова некая Майра (Myra – ирландский вариант имени Мария) из стихотворения “A Sonnet”, которая охвачена ужасом по поводу необходимости исполнения супружеского долга со своим новоиспеченным супругом. На это у ироничного и проницательного повествователя есть свое суждение: если бы ему было дано хорошенько подучить Майру, навряд ли у нее в дальнейшем появились бы поводы для подобных страхов (“*had Myra followed my direction/She long has wanted cause to fear*”).

Как видно, в образе “lovely woman” совмещены узнаваемые варианты женской натуры в их естественном проявлении, в непредсказуемом сочетании инстинктивно-импульсивного и осмысленного, продиктованного условностями социальной морали. Женщина, «поддавшаяся безрассудству», предстает как вариант столь привлекательного сердцу Голдсмита человека, такого, какой он есть, а не такого, каким его хотят видеть моралисты и логики. Последние, в понимании писателя, серьезно ошибаются, воспринимая человеческую природу как рационально устроенную (*“Logicians have but ill defin’d/ As rational, the human kind”, “The Logicians Refuted”*), ведь человеку свойственно быть слабым и ошибаться (*“…both a weak and erring creature”,* “The Logicians Refuted”), а инстинкты иногда

оказываются более надежными ориентирами, чем хвастливый разум (*"…instinct is a surer guide/Than reason-boasting mortal pride"*, "The Logicians Refuted").

Снисходительная позиция Голдсмита к слабостям человеческой природы и определяет его отношение к той "lovely woman", о которой он ведет речь в стихотворении "When Lovely Woman Stoops to Folly".

Оксюморонная «встреча» "lovely woman" и "folly" с широким диапазоном интерпретации смысла последнего понятия (это и «причуда», и «каприз», и «грех», «преступление») позволяет играть этими смыслами в тексте, переключая их в разные стилевые регистры.

Итак, «очаровательная женщина» «оступилась» и осознала, что сотворила нечто «недозволенное», греховное. Но не ее «грех», не ее «проступок» вызывают осуждение у поэта, а неблагоприятная ситуация, созданная «предательством мужчин», о котором стало известно «слишком поздно». Хоть «проступок» и назван «виной», «позором», не на нем сконцентрировано внимание, а на том, какое искусство (art), уловку надо применить, чтобы эту ситуацию гармонизировать. Развивая буквальное значение существительного "art" – искусство, лицедейство, представление, Голдсмит и опробует одну из возможных театральных «уловок», привычных для завсегдатаев тогдашних постановок, он предлагает «логичную» драматическую кульминацию с «очищающим» эффектом – смертью несчастной героини. Но это логика идеализируемой или драматизируемой модели бытия, а не реальной жизни с ее естественным течением, с ежедневными рутинными «промашками», которые иногда остаются и не замеченными окружающими.

"To die" – «умереть» – контрапункт стихотворения, его кульминация, обнажающая игриво-пародийный замысел, где сталкиваются театральность и естественность, показушность и искренность в сути человека, реальная жизнь и ее имитация, превращающая жизнь в фарс. Продолжение этого фарса находим в «Элегии во славу ее величества женской сексуальности, миссис Мери Блейз». Здесь «очаровательная женщина» представлена в лучах своей уже посмертной славы, а игровая манера обнажается сразу же в парадоксальном переосмыслении самой жанровой формы. Элегия – жалобная песнь – оказывается «песней во славу» и, к тому же, «ее величества секса»! Это важное уточнение было изъято из названия стихотворения в русском переводе, включенного в антологию ирландского юмора [12, p. 55].

Советский «синдром Альхена» допускал только стыдливо-укороченный вариант – "Mrs Mary Blaze". Да и современный перевод А. Парина тоже желает лучшего – «Элегия на смерть красы слабого пола госпожи Блейз» [3]. Между тем эротический момент имеет принципиальное значение в поэтике и семантике элегии. Прежде всего, он определяет характер литературной полемики с создателями подобного жанра: здесь у Голдсмита, как и в других его шутливых элегиях [8, с. 81–89], не совсем «тот» объект, который должен вызывать элегические чувства. Необычна и жанровая форма повествования: в ней, как и в лимериках, есть заключительные фразы-перевертыши, меняющие смысл на противоположный, превращающие элегическую чувствительность в пародию. На манер своих соотечественников-юмористов Голдсмит атакует «назидательную, постную пуританскую литературу», проявляя в своем творчестве свойства национальной юмористической литературы – «неукротимую фантазию, причудливое сочетание патетики и иронии» [6, p. 10].

В элегии о символе женской сексуальности, миссис Блейз, игровая манера, как и в первом стихотворении об «очаровательной женщине», задана оксюморонной встречей высокого и низкого, «ее величества» и «секса», омонимичной игрой смыслов имени “blaize – blaze” («блеск», «великолепие»), высмеиванием напыщенных, перегруженных эпитетами поэтических произведений «в духе «Элегии, написанной на сельском кладбище» Томаса Грея». Но Голдсмит пародирует не только стилистику известной кладбищенской поэзии, но «бьет» по ее сути, философии, в блестящей шутливой манере находя свои аргументы в защиту иных жизнестроительных принципов. И как скажет о писателе С. Джонсон, «…Когда он не пишет, нет его глупее; когда же он берется за перо – это самый умный человек на свете» [9, с. 104].

Слава миссис Блейз – слава чувственной любви, воспринятой не как порок, требующий однозначного осуждения, а как естественное свойство человека, имеющее двойственную характеристику. Это может быть проявлением и его, человека, слабости, и примечательного дара («конька», по-стерновски), ничуть не противоречащего наличию в нем «установленных» моралью общества добродетелей. Их полный «репертуар» намеренно перечислен в характеристике миссис Блейз: она добра, помогает бедным, ссужает деньгами нуждающихся, набожна. Чего же боле? Этот вопрос, хотя и остается в подтексте, очевиден в гипертрофированной манере Голдсмита соблюсти чистоту «цензурного» отбора имеющихся у «очаровательной женщины» добродетелей. На их фоне должны померкнуть для строгих блюстителей нравственности все «маленькие слабости», о снисхождении к которым и призывает поэт («Нет такого нелепого заблуждения, которое не нашло бы своего защитника», – скажет он в одном из своих афоризмов и не раз выскажется по поводу необходимости держать стража для «добродетели, нуждающейся в постоянной охране» [2, с. 47]). Особый стилистический рисунок куплетов воплощает эту основную идею стихотворения. Завершающие фразы каждый раз дают своеобразное «уточнение» очередной добродетели:

She never slumber’d in her pew
But when she shut her eyes
(Она никогда не дремала, сидя на церковной скамье,
Лишь только, когда закрывала глаза)

Шутливые стихотворения на тему любви вмещают в себя, как видим, многое, что далеко выходит за рамки избранной Голдсмитом тематики. «Очаровательная женщина» оказывается конкретизированным образом обычного узнаваемого человека, одного из тех «good people all of every sort», к которым так часто апеллирует писатель и которых так любит и жалеет. В открытии многообразия составляющих сущности человека Голдсмит видел некие общие закономерности бытия и в разных формах размышлял об этом в художественном творчестве.

Поэзия Голдсмита на тему любви – знак снятия пафосной тенденции, имеющей место, думаю, в любом «срезе» истории литературы и в творчестве любого писателя, откликнувшегося на главные идеи своего времени и ставшего заложником этих идей. «Легкость», вольный экспромт, игровое начало – все это суть свободного дыхания поэтической души, проявление того безусловного личностного начала, которое У. Эко связывает с «открытым» творчеством и «открытым произведением» [11, с. 35].

Переводы стихотворений Голдсмита в версии автора статьи

Промахи очаровательной дамы

Очаровательная дама,
Узнавши об измене ей,
Не исказит в печальной драме
Изгиб насурьмленных бровей

И колкость сможет не заметить,
Сумеет взгляды всех презреть.
Но, чтоб изменнику ответить,
Придется все же умереть.

Элегия во славу ее величества женской сексуальности, миссис Блейз

В единодушье добрый люд
О миссис Блейз скорбит.
Теперь и тот, кто к ней был лют,
Хвалить ее спешит.

Ждала, как скажут, у дверей
Пришедших на порог.
И подавала, если ей
Оставлен был залог.

К соседям с лаской всегда.
Стать праведной решив,
Грех на душу брала она,
Лишь только согрешив.

Хоть в церкви кринолина круг
Мешал свершить поклон,
Речам внимала, если вдруг
Не погружалась в сон.

В любви клялись ей (мне поверь!)
Немалый строй юнцов.
Там был и сам король (проверь!)
Средь этих молодцов.

Но вот утихло все вокруг,
Прошла любви пора.
«Последний смертным был недуг», –
Твердили доктора.

Ей воздадим теперь сполна,
Хоть я и не слезлив!
Блейз Мэри год еще б жила,
Будь наш покойник жив!

Библиографические ссылки

1. **Алилова Дж. Г.** Поэзия Оливера Голдсмита (проблемы метода и жанра): автореф. дис. … канд. филол. наук. Ленингад, 1991. 15 с.
2. **Голдсмит О.** Векфильдский священник. Москва: ГИХЛ. 232 с.
3. **Голдсмит О.** Стихи. URL: http://www.kulichki.net/moshkow/INPROZ/GOLDSMIT/goldsmithl_l .txt
4. **Евсеева И. С.** Рецепция творчества Оливера Голдсмита в конце XVIII – первой трети XIX века в России: автореф. дис. … канд. филол. наук, Томск, 2011. URL: www.dissercat.com/content/retseptsiya-tvorchestva-olivera-goldsmita-v-kontse-XVIII-pervoi-treti-XIX-veka-v-rossii
5. **Жаткин Д. Н., Яшина Т. А.** Баллада Оливера Голдсмита «Эдвин и Анжелика» в творческой интерпретации В. А. Жуковского. Сайт Психология человека. Филология. 2012. URL: https://psibook.com/literatura/ballada-olivera-goldsita-edvin-i-anzhelika-v-tvorcheskoy-interpretasii-v-a-zhukovskogo html
6. **Ливергарт А.** О пользе смеха. The Importance of Being Witty. Юмор и сатира Ирландии. Москва: Радуга, 1986. С. 9–29.
7. **Пахсарьян Н. Т.** «Ирония судьбы» века Просвещения: обновленная литературы или литература, демонстрирующая «исчерпанность старого»? Зарубежная литература второго тысячелетия. 1000–2000. Москва: Высшая школа, 2001. С. 69–117.
8. **Потницева Т. Н.** Лики Протея в английской поэзии XVIII в. на тему смерти. XVIII век: судьбы поэзии в эпоху прозы. Москва, 2001. 199 с.
9. **Суета сует.** Пятьсот лет английского афоризма. Москва: Руссика, 1996. 304 с.
10. **Чик Д. Ч.** Проза Квітки-Основ'яненка і англійський сентименталізм: автореф. дис. … канд.. філол. Наук. Тернопіль, 2008. 20 с.
11. **Эко У.** Открытое произведение. Санкт-Петербург: Академический проект, 2004. 384 с.
13. **The Importance** of Being Witty. The Book of Irish Humour. Юмор и сатира Ирландии. Москва: Радуга, 1986. 396 с.

DOI 10.15421/381926

Н. М. Семешко
Н. М. Семешко
N. M. Semeshko

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Днипровский национальный университет имени Олеся Гончара
Oles Honchar Dnipro National University

ДОСВІД СТИЛІСТИЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ОПОВІДАННЯ ІРВІНГА ВАШИНГТОНА

Ірвінг Вашингтон вважається засновником романтизму в Сполучених Штатах. В. Скотт, Дж. Байрон та інші письменники шанували його творчість. Сучасний читач знайомий з ним, насамперед, як з автором багатьох оповідань.

Літературознавці стверджують, що головною особливістю його творчості є поєднання двох культур, яке сформувалося під впливом європейської культури.

Оповідання «Легенда про трьох прекрасних принцес» є одним з найяскравіших у збірці «Легенди Альгамбри». В ньому відсутня казкова фантастика, а атмосфера незвичайності створюється за допомогою звернення до світу Сходу. Тут Ірвінг Вашингтон доводить, що любов сильніша за релігійні та національні розбіжності.

Оповідання «Диявол і Том Вокер» має чіткий американський колорит. Тут поєднується фантастичне та реальне, а серед персонажів є казкові постаті. Том Вокер, головний герой оповідання, має такі риси характеру, які були притаманні будь – якому американцю тих часів – винахідливість, практичність, спритність. Ірвінг Вашингтон не просто слідує європейським зразкам та сюжетам. Він змінює європейську літературну традицію та використовує численні комічні засоби, американські реалії та фольклор.

Однією з характерних рис стилю письменника в оповіданнях є інтертекстуальність, яка спирається на фонові знання читача.

Ключові слова: романтизм, літературна традиція, фантастика, дійсність, інтертекстуальність

Ирвинга Вашингтона считают основоположником романтизма в США. В. Скотт, Дж. Байрон и другие писатели ценили его творчество. Современный писатель знаком с ним, прежде всего, как с автором многих рассказов.

Литературоведы утверждают, что основной особенностью его творчества является соединение двух культур, которое сформировалось под влиянием европейской культуры.

Рассказ «Легенды о трех прекрасных принцессах» является одним из самых ярких в сборнике «Легенды Альгамбры». В нем отсутствует сказочная фантастика, а атмосфера необычности создается с помощью обращения к миру Востока. Тут Ирвинг Вашингтон доказывает, что любовь сильнее религиозных и национальных расхождений.

Рассказ «Дьявол и Том Вокер» имеет отчётливо аамериканский колорит. Здесь соединяется фантастическое и реальное, а среди персонажей присутствуют сказочные фигуры. Том Вокер, главный герой рассказа, наделён такими чертами характера, которые были присущи любому американцу тех времён – изобретательностью, практичностью, ловкостью. Ирвинг Вашингтон не просто следует европейским

© Семешко Н. М., 2019

образцам и сюжетам. Он видоизменяет европейскую литературную традицию и использует многочисленные средства, американские реалии и фольклор.

Одной из отличительных черт стиля писателя в рассказах является интертекстуальность, которая опирается на фоновые знания читателя.

Ключевые слова: романтизм, литературная традиция, фантастика, действительность, интертекстуальность.

Irving Washington is considered to be the founder of romanticism in the USA. His creative work was appreciated by W. Scott, Byron and some other writers. For modern readers he is first and foremost the authors of numerous stories.

He main peculiarity of his creative works as literary critics state is in the combination of two cultures formed under the influence of the European culture.

His story "Legend of the Three Beautiful Princesses" is one of the brightest in the collection "Legends of Algambra". There is no fairytale fantasy in it and the strange atmosphere is created with the help of the writer's appeal to the world of the East. In this story Irving Washington proves that love is stronger than religious and national contradictions.

The second story under consideration "The Devil and Tom Walker" has a definitely American coloring. Fantastic and real are combined here. There are several fabulous personages in it. Tom Walker, the main character of the story, has some features inherent in any American of that time – inventiveness, practical ness, dexterity. Irving Washington doesn't simply follow the European patterns and plots. He modifies the European literary traditions wing various comic means, American realia and the folklore. One of the remarkable features of his style in the stories is intertextuality applying to the background knowledge of the readers.

Keywords: romanticism, literary tradition, fantasy, reality, itertextuality.

Ірвінга Вашингтона дослідники вважають зачинателем романтизму США, який завоював міжнародне визнання. Його творчість шанували В. Скотт, Дж. Байрон, Кольридж та інші письменники [2, с. 388]. Попри всі його таланти, для сучасного читача Ірвінг Вашингтон залишається, насамперед, автором багатьох новел та оповідань, в яких знайшли відбиток його юнацькі враження від розповідей про давні часи.

Головна особливість його творчості, яка полягає у поєднанні двох культур, на думку науковців, сформувалася під впливом європейської культури, з якою він познайомився під час перебування у Європі.

Оповідання Ірвінга Вашингтона «Легенда про трьох прекрасних принцес» ("Legend of the Three Beautiful Princesses") є одним із найяскравіших у збірці «Легенди Альгамбри», 1832. В цьому оповіданні відсутня казкова фантастика, а атмосфера незвичайності створюється зверненням до світу Сходу.

Головний герой оповідання – султан Мохамед, якого прозвали лівшою, тому що він все робив «не з тієї руки». Йому завжди не щастило, але все змінилося, коли султан закохався у вродливу полонянку – дочку алькальда захопленої фортеці. Спочатку іспанка нехтувала коханням султана, але він звернувся за допомогою до дуеньї Кадиги, яка вмовила свою молоду пані прийняти його любов. Через деякий час у пари народилися три дочки –Сорааіда, Сораіда і Саіда. Астрологи порадили султану бути обережним, коли дівчата подорослішають.

Пам'ятаючи їх застереження, Мохамед тримає дорослих дочок у замку Альгамбра, який для них стає золотою кліткою. Таке життя засмучує дівчат, які відчувають себе нещасними. Але стається так, що вони закохуються у полонених іспанців. Дуенья Кадига вирішує допомогти дівчатам та організовує їх втечу разом

з коханими. Від цього відмовляється лише молодша сестра. Потім вона все життя неймовірно жалкувала, що не скористалася своїм шансом на щастя, як її сестри і померла молодою, а її смерть породила не одну легенду.

В експозиції оповідання автор зазначає, що всі події відбуваються у королівстві Гранада: "*In old times there reigned a Moorish king in Granada, whose name was Mohamed, to which his subjects added the appellation of El Hayzari, or 'The Left-handed*'" [5, с. 557].

Казкове кліше **"In old times"** викликає відчуття, що дія відбувається в «тридев'ятому царстві», тобто Ірвінг підкреслює позачасовий характер проблематики твору. Призвісько султана **"The Left-handed"** (*Лівша*) має два значення. Перше – пряме, бо він був дійсно лівшею. Друге значення – переносне і тут ми можемо говорити про іронію, бо пізніше читач зрозуміє, що Мохамед насправді був невдахою, якому постійно не таланить. Так, коли він закохався у прекрасну іспанку, захоплену під час набігу на християнські землі, і вирішив зробити її своєю королевою, то для неї це стає неприйнятним: "*The Spanish maid at first repulsed his addresses: he was an infidel; he was the open foe of her country: what was worse, he was stricken in years!*" [5, с. 558].

Прийом градації **"he was an infidel; he was the open foe of her country; what was worse, he was stricken in years"**, дозволяє письменнику художньо відтворити переживання молодої пані та підкреслити, що для іспанки насправді важливим було не лише те, що султан був іновірцем, а й те, що він не був вже молодим.

Як ми вже зазначали, на допомогу султану прийшла дуенья і він отримав молоду іспанку за дружину. Ірвінг Вашингтон вводить в оповідь слова астрологів, до яких султан звертається після народження дітей: "*Daughters, O king! Said they. 'are always precarious property; but these will most need your watchfulness when they arrive at a marriageable age; at that time gather them under your wings, and trust them to no other guardianship'"* [5, с. 558].

У відповіді астрологів письменник використовує метафору, побудовану на аналогії **"daughters… are always precarious property",** тобто на порівнянні принципово несхожих, різнопланових об'єктів – живих людей **(daughters)** та майна (**property**). Таке порівняння допомагає усвідомити справжнє ставлення султана до своїх дітей: для нього вони є і залишаться власністю. Асоціативний епітет **"precarious property"** (*ненадійна власність*) додає певної образності цьому вислову, створює своєрідну проекцію наступних подій.

Стерта метафора **"gather them under your wings"** (*збери їх під своє крило*) дає можливість читачу легше уявити ту надмірну турботу, з якою люблячий батько ставився до своїх доньок.

Султан зробив усе можливе, щоб відгородити дочок, і себе також, від найменших проблем. Дівчата зростали у розкоші та багатстві: '*In this delicious abode, in a propitious climate, and under a cloudless sky, the three princesses grew up into wondrous beauty; but, though all reared alike, they gave early tokens of diversity of character. Their names were Zayda, Zorayda, and Zorahayda"* [5, с. 559]. Надзичайно яскраві епітети в цьому описі: **"delicious abode, propitious climate and cloudless sky"** *(прекрасне сховище, сприятливий клімат та безхмарне небо)* відразу пробуджують відчуття краси, малюють в уяві багате та привабливе середовище. Все навмисно зроблено таким розкішним, щоб сестрам не хотілося покинути їх «золоту клітку». Епітет **"propitious climate"** більше підходить до опису умов, в яких вирощують примхливі та рідкісні квіти: саме таким вбачає

автор ставлення батька до своїх принцес. **“Wondrous beauty”** *(небачена краса)* – виразний епітет, який підкреслює виключну красу сестер. Імена дівчат **“Zayda, Zorayda, Zorahayda”** *(Саіда, Сораіда та Сорааіда)* представляють інтерес з точки зору етимології. Саіда – жіноче ім’я арабського походження, у перекладі означає «щаслива», «благополучна». Ірвінг Вашингтон ніби натякає на подальшу щасливу долю героїні [3]. Ім’я *Сораіда* з арабської перекладається як «чарівна». І справді, вона часто заглядала в люстерко, щоб переконатись, яка вона гарна. Окрім відповідності значення імені характеру та зовнішності героїні, можна зазначити своєрідну інтертекстуальність оповідання, бо ім’я є ще літературною алюзією на роман Сервантеса «Дон Кіхот» (1606), в якому *Сораіда* – це приваблива мавританська жінка з міста Алжир, яка приймає християнство і втікає з іспанським солдатом [8]. Схожу історію описує і Вашингтон Ірвінг. Щодо молодшої доньки султана – *Сорааіди*, то її ім’я теж повністю співпадає з її характером – вона ідеалістична, чутлива та натхненна [9]. Саме через такий характер та відсутність рішучості *Сорааіда* залишається ні з чим, а її сестри, які ризикують, досягають успіху та якнайкращім образом влаштовують своє життя з коханими.

З точки зору стилістичної інтерпретації інтерес представляє опис тих перетворень, які стаються в житті дівчат, коли вони дорослішають. Автор тут виступає не тільки як знаток життя, а і як романтик, знавець літератури та географії: “*During the interval, they had passed that wondrous boundary line in female life which separates the crude, unformed and thoughtless girl from the blooming, blushing, meditative woman. It is like passing from the flat, bleak, uninteresting plains of La Mancha to the voluptuous valleys and swelling hills of Andalusia*” [5, с. 561].

Епітети **“the crude, unformed, and thoughtless girl”** (*незграбна, ще не розвинута та безтурботна дівчина*); **“the blooming, blushing, meditative woman”** (*чарівна, сором’язлива, мрійлива діва*) допомагають читачу уявити той контрастний перехід від незграбного дівча до привабливої дорослої дівчини. Спочатку епітети утворюють певний перелік, який складається із синтаксично однорідних елементів, представлених означеннями, які мають морфологічне одноманіття, адже всі елементи виражені прикметниками. Потім перелічені епітети автор поєднує асиндетоном, семантика якого вказує на незавершеність ряду. Такий ряд може бути потенційно продовженим через залучення додаткових елементів, що надає оповіді певного ритму.

В розгорнутому стилістичному порівнянні **“it is like passing from the flat, bleak, uninteresting plains of La Mancha to the voluptuous valleys and swelling hills of Andalusia”** зіставляються аналогічні об’єкти за принципом семантичної спільності. Тут виявляється спостережливість Ірвінга Вашингтона, його вміння вдало домогтися точності зображення. Це порівняння викликає в уяві пластично зриміх і достовірні образи Ламанчі та Андалусії, що також свідчить про те, що письменник знається на місцевості Іспанії. По дорозі до веж Альгамбри сестри і зустрічаються з полоненими іспанцями, з якими потім і втечуть.

Нові покої сестер у Альгамбрі відрізнялись особливою розкішшю, але їм це не приносило ні краплі радості: «*The flowers yielded them no fragrance, the song of the nightingale disturbed their night’s rest, and they were out of all patience with the alabaster fountain, with its eternal drop-drop and splash-splash, from morning till night and from night till morning*» [5, с. 564]. Автор оповідання створює контраст між традиційними деталями розкішного життя (flowers, nightingale, fountain), поетичною та іншомовною лексикою (fragrance, eternal) та настроєм дівчат, яких

це тільки дратувало. Цей настрій підхоплює пряма ономатопея (drop-drop and splash-splash): опис стає візуально та акустично відчутнім для читача.

Султан зрозумів, що його дочки вже стали справжніми жінками і що їх цікавлять належні їхньому віку речі: «*He put in requisition, therefore, all the dress-makers, and the jewelers, and the artificers in gold and silver throughout the Zacatin of Granada, and three princesses were overwhelmed with robes of silk, and brocade, and cashmere shawls, and necklaces of pearls and diamonds, and rings, and bracelets, and anklets, and all manner of precious things*» [5, с. 564].

Перелік дорогих тканин та прикрас автор поєднує сполучником "and", використовуючи полісиндетон, який об'єднує нескінченний ряд розкішних принад, виконує функцію деталізації та надає оповіді ритм. Однак ніщо не могло порадувати юних принцес. Тоді дуенья за гроші домовляється з ренегатом Гуссейн-Бабою, щоб іспанців перевели працювати до підніжжя вежі, і у вільний час вони могли б розважати дівчат своїми співами. Стан душі принцес добре розуміє дуенья Кадига: "The rose is concealed among her leaves, but she listens with delight to the song of the nightingale" [5, с. 565]. В цьому реченні Ірвінг Вашингтон знову звертається до традиційних образів любовної лірики (rose, nightingale), емоційної та книжкової лексики (delight, conceal), завдяки чому вислів набуває насиченої художньої образності, стає візуально та акустично доступним та розкриває ніжність дівочих сердець. Сумом і відчаєм наповнюються їх душі, коли молоді іспанці зібралися додому, бо за них внесли викуп.

"The princesses looked out from the tower in vain. In vain they stretched their swan – like necks from the balcony; in vain they sang like captive nightingales in their cage: nothing was to be seen of their Christian lovers; not a note responded from the groves" [5, с. 567]. Розпач дівчат передають засоби повтору – анадиплосис та анафора, паралельні конструкції й заперечення, які ритмічно організують висловлювання. Епітет "swan – like necks" містить образне порівняння дівчат з лебедем – символом чистоти, моногамії та краси [7].

Це порівняння ніби контрастує з іншим, де дівчата здаються соловейками у клітці. Оповідь сповнена ніжністю та сумом.

Старша та середня сестра прийняли пропозицію молодиків втекти разом до Іспанії. Втечу організують дуенья та ренегат. Закохані подолали всі перешкоди і дісталися Кордови. Шкода тільки, що під час подорожі зникла дуенья Кадига, за безпеку якої відповідав ренегат Гуссейн-Баба. Між ними були романтичні стосунки, в яких, однак, велику роль відігравали гроші. Сталося так, що пояс, яким вона була прив'язана, розстебнувся під час подорожі і жінка впала у річку. Але ренегат шкодує тільки за дорогим та розкішним поясом: «The will of Allah be done! but it was an embroidered belt, and of great price» [5, с. 573]. На щастя, пізніше з'ясувалося, що дуенья була врятована рибаком. Молодша сестра відмовилася покинути замок і жалкує про це, стан її душі автор передає експресивними епітетами з негативною конотацією – "looking mournfully"; "plaintive ditties" "solitary life".

Як стверджують науковці, в цьому оповіданні Ірвінг Вашингтон порушує традиційне протиставлення «старший – молодший», в наповненні якого він, як своєрідний романтик, йде власним шляхом [4, с. 102]. Він також відмовляється від традиційного щасливого кінця (молодша сестра занапастила своє кохання і життя).

В оповіданні набуває романтичного забарвлення протиставлення християнства (молоді іспанці) і мусульманства (мавританські принцеси). Письменник доводить, що кохання сильніше релігійних та національних протиріч. Ірвінг Ва-

шингтон своєрідно розкриває тему щирого кохання та кохання, в основі якого є грошовий розрахунок (лінія дуеньї та ренегата).

Оповідання Ірвінга Вашингтона «Диявол і Том Вокер» – це оповідання чітко вираженим американським колоритом, в якому поєднується фантастичне та реальне, а серед персонажів присутні казкові постаті. Письменник наділяє головного героя оповідання – Тома Вокера – рисами, які були притаманні американцям тих часів: винахідливістю, спритністю, практичністю, навіть жадібністю.

Дія оповідання відбувається у 1727 році недалеко від Бостону, де проживає бідняк і скнара Том Вокер зі своєю сварливою дружиною. Одного пізнього вечора, повертаючись додому, Том дійшов до занедбаного індійського укріплення, де і зустрів плечистого чорношкірого чоловіка, який стверджував, що то його землі. Він представився Тому Старим Чортякою і розповів йому про небезпечні скарби, заховані капітаном піратів Кіддом і запропонував бідоласі багатство замість його душі. Том розповів дружині про свою зустріч і та відразу вирушила на пошуки чорної людини та вже і не повернулася. Після другої зустрічі зі Старим Чортякою Том відкриває в Бостоні міняльну крамницю і з роками багатіє. Тепер, будучи багатим, Том замислюється над майбутнім життям. Він пам'ятає про угоду і тому вирішує відвідувати церкву та читати Біблію. Але незважаючи на ці остороги, одного спекотного дня Старий Чортяка увірвався до контори Тома і забрав його з собою. Усе багатство перетворилось у попіл, а ця історія стала притчею, яка дала початок розповсюдженій приказці у Новій Англії «Диявол і Том Вокер».

Основою цього оповідання є відома німецька легенда про Фауста, який уклав угоду з дияволом та виміняв свою душу на необмежене знання і мирську насолоду. Крім того, Ірвінг Вашингтон вводить в оповідь легенду про капітана піратів –Кідда, який також домовляється з дияволом, щоб той сховав та захистив його скарби.

Звернення до іншого тексту (інтертекстуальність) можна вважати характерною рисою стилю письменника, який спирається на фонові знання читача.

Надаючи характеристику своїм героям, Ірвінг Вашингтон насамперед звертає увагу на скнарість Вокерів: «He had a wife as miserly as himself; they were so miserly that they even conspired to cheat each other» [6]. Порівняння та повтор епітета «miserly» допомагає краще уявити атмосферу сімейного життя подружжя, сповнену протиріч та хитрощів. Опис домівки, де вони жили, продовжує та уточнює їх характеристику:

«They lived in a forlorn – looking house that stood alone and had an air of starvation. Stood alone and had an air of starvation. A few straggling savin – trees, emblems of sterility, grew near it; no smoke ever curled from its Chimney; no traveller stopped at its door» [6].

В центрі опису – уособлення, насичене епітетами з негативною конотацією («a forlorn – looking…», «straggling…») та іменниками («starvation», «sterility»), що передають негативні емоції. Цей настрій підхоплюють деталі, що символізують спустошення та занепад («straggling savin – trees»). Уособлення, паралельні конструкції, анафора «no» визначають загальний настрій усього оповідання – гнітючу атмосферу самотності та бідності. Все це не сприяло щирим почуттям між Томом та його дружиною, а тому після її зникнення чоловіка більш хвилює те, що вона забрала «every portable article of value» («усі цінні речі»). Так яскраво з іронією автор ілюструє жадібність головного героя.

Відкривши міняльну крамницю, Том почав стрімко багатіти: *«The needy and adventurous, the gambling speculator, the dreaming land – jobber, the thriftless tradesman,*

the merchant with cracked credit – in short, everyone driven to raise money by desperate means and desperate means and desperate sacrifices hurried to Tom Walker» [6].

Як часто буває, автор покладається на виразні епітети **«gambling (speculator), the dreaming (land – jobber), the thriftless (tradesman)»**, які підкреслюють той факт, що Том розбагатів за рахунок найрізноманітніших верств населення. Асиндетон впливає на ритмічну організацію цього висловлювання і робить його більш динамічним, а градація надає характеристику людської спільноти, різноманітної і багатоликої, внаслідок чого виникає колоритна картина, яка підкреслює жадібність та аморальність Тома Вокера. Способи збагачення у головного героя були далекі від чесних: *«He accumulated bonds and mortgages, gradually squeezed his customers closer and closer, and sent them at length, dry as a sponge, from his door»* [6].

Дієслово **«squeeze»**, перше значення якого у словнику – здавлювати, стискати – перетворює словосполучення **«squeeze his customers»** на метафору. Стилістичне порівняння **«sent them… dry as sponge»** викриває немилосердність Тома до ближнього та його несамовите бажання здобути більше грошей. Обидва тропи активізують перцептивні можливості читача та посилюють образність і виразність висловлювання.

Через багато років настав час Тому розплачуватися з дияволом за багатство. І хоч як він не готувався до зустрічі зі Старим Чортякою, той застав його зненацька: *«He had left his little Bible at the bottom of his coat – pocket… never was sinner taken more unawares»* [6].

Стан Тома викриває як стилістична інверсія, так і узагальнення, де нарешті головний герой заслужено отримав характеристику грішника, що привертає увагу читача до того, що той насправді не очікував побачити диявола за дверима, не готовий покинути своє, повне матеріальних благ життя.

В оповіданні «Диявол і Том Вокер» письменник хоч і запозичає сюжет з європейських легенд, здебільшого з німецького фольклору та романтичної поезії, однак цей сюжет не втрачає своєї оригінальності і залишається американським по духу та реаліях. Том Вокер постає своєрідним Фаустом на американський лад, який укладає угоду не із звичайним дияволом, а з «чорною людиною», однією з тих, що живуть на землях індіанців. Ірвінг Вашингтон не просто слідує європейським зразкам, запозичуючи їх образи і сюжети. Йому вдається перетворити їх, надати їм американського колориту, використовуючи комічне зниження, американські реалії і фольклор. Письменник видозмінює європейську літературну традицію, бо за допомогою її форм і засобів висловлює національний американський дух.

Бібліографічні посилання

1. **Американський романтизм.** В. Ірвінг, Ф. Купер, Н. Готорн. URL: http://pidruchniki. com.
2. **Наливайко Д. С., Шахова К. О.** Зарубіжна література XIX сторіччя. Доба романтизму. Київ: Заповіт, 1997. 464 с.
3. **Саида**. URL: http: // ru, wikipedia. org.
4. **Староверова У. В.** Литературная сказка в творчестве Ирвинга. Саратов: Изд-во СГТУ, 1985. 104 с.
5. **The Complete Tales of Washington Irving** / edit. by Charles Neider. Boston: Da Capo Press, 2009. 804 p.
6. **Irving W.** The Devil and Tom Walker. URL:http://www.pagebypagebooks.com.
7. **Teacher's Guide to the Core Classics Edition of Washington Irving's Tales.** URL: http: // www.Core knowledge/org.
8. **Zorayda**. URL: http: //www.behind the name. com.
9. **Zorahayda.** URL: http://www.kabalarians.com

УДК 821.111(73).09
DOI 10.15421/381927

I. V. Shyshkina
І. В. Шишкіна
И. В. Шишкина

Oles Honchar Dnipro National University
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Днипровский национальный университет имени Олеся Гончара

STYLISTIC FEATURES OF THE NOVEL "PAPER TOWNS" BY JOHN GREEN
СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОМАНУ ДЖОНА ГРІНА «ПАПЕРОВІ МІСТА»
СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОМАНА ДЖОНА ГРИНА «БУМАЖНЫЕ ГОРОДА»

The article is based on the current interest in John Green's novels as they are little observed from the stylistic point of view. This work clarifies the main stylistic peculiarities of the writer, presents a profound analysis of John Green's novel "Paper towns" on different levels of the language. It describes the functions performed by all the stylistic devices used in the text. It can be stated that "Paper towns" is very rich in various striking, original stylistic means, each of which has an essential role to the entire "tissue" of the text. At the end of the research it can be concluded that the most powerful emotional expression, logical and psychological effects are comprised in those parts of the text in which there is a synthesis of stylistic techniques of different levels of language. And the more such techniques the story has, the more it impresses the reader. These parts of the text make the reading process much more interesting and incredibly exciting. Stylistically marked syntactical units in the text of the investigated English-language novel aim to create expressiveness, to act as a means of representing the emotional state of characters, to create a logical and emotional enhancement, to increase the dynamism of the narrative, while not complicating the perception of information. That allows the writer to establish emotional contact with the reader, to increase an expressive sound of the text. Attracting the attention of the reader, increasing the logical and emotional influence on him or her, providing the text with dynamism, authenticity, allocating certain moments in the narrative − all this is achieved with the help of linguistic devices of expressive syntax.

Keywords: language level, literary text, novel, stylistic analysis, stylistic device, stylistic means, emotionality, expressiveness.

Ця стаття зумовлена нинішньою зацікавленістю творами Джона Гріна, які є недостатньо дослідженими з погляду стилістики. Робота висвітлює основні стилістичні особливості письменника, представляє глибокий стилістичний аналіз роману Джона Гріна «Паперові міста» на різних рівнях мови. Описано функції, що виконуються всіма стилістичними прийомами, які використовуються в тексті. Необхідно зазначити, що роман Джона Гріна «Паперові міста» відрізняється надзвичайно багатими різноманітними, влучними, оригінальними стилістичними засобами, кожен з яких має певну роль, суттєву для всієї «тканини» твору. Наприкінці дослідження можна зробити висновок, що найбільш потужні емоційно-експресивні, логічні та психологічні ефекти мають ті частини тексту, у яких спостерігається синтез стилістичних

© Shyshkina I. V., 2019

прийомів різних рівнів мови. І чим більше таких прийомів, тим сильніше враження справляє книга на читача. Саме такі частини тексту роблять процес читання набагато цікавішим та неймовірно захопливим. Стилістично марковані синтаксичні одиниці в тексті досліджуваного англомовного роману відіграють важливу роль у створенні експресивності, виступають засобом зображення емоційного стану персонажів, надають логічне, емоційне підсилення, підвищують динамічність розповіді, не ускладнюючи при цьому сприйняття інформації, що дозволяє автору встановити емоційний контакт з читачем, підвищити експресивне звучання тексту. Залучення уваги читача, посилення логічного та емоційного впливу на нього, надання тексту динамічності, достовірності, виділення певних моментів в оповіді − все це досягається за допомогою виражальних одиниць експресивного синтаксису.

Ключові слова: експресивність, емоційність, рівень мови, роман, стилістичний аналіз, стилістичний засіб, стилістичні прийоми, художній текст.

Эта статья обусловлена нынешней заинтересованностью произведениями Джона Грина, которые со стилистической точки зрения остаются недостаточно исследованными. Работа освещает основные стилистические особенности творчества писателя, представляет глубокий стилистический анализ романа «Бумажные города» на разных языковых уровнях. Описаны функции, выполняемые всеми теми стилистическими приемами, которые используются в тексте. Необходимо отметить, что роман «Бумажные города» является чрезвычайно богатым разнообразными, точными, оригинальными стилистическими средствами, каждое из которых имеет определенную роль, существенную для всей «ткани» произведения. В конце исследования можно сделать вывод, что наиболее мощные эмоционально-экспрессивные, логические и психологические эффекты имеют те части текста, в которых наблюдается синтез стилистических приемов различных уровней языка. И чем больше таких приемов, тем более сильное впечатление производит книга на читателя. Именно такие части текста делают процесс чтения гораздо интереснее и невероятно захватывающим. Стилистически маркированные синтаксические единицы в тексте исследуемого англоязычного романа создают экспрессивность, выступают средством изображения эмоционального состояния главных героев, создают логическое, эмоциональное усиление, повышают динамичность повествования, не усложняя при этом восприятие информации, позволяют автору установить эмоциональный контакт с читателем, повысить экспрессивное звучание текста. Привлечение внимания читателя, усиление логического и эмоционального воздействия на него, придание тексту динамичности, достоверности, выделение определенных моментов в повествовании − все это достигается с помощью выразительных единиц экспрессивного синтаксиса.

Ключевые слова: роман, стилистический анализ, стилистические приемы, стилистическое средство, уровень языка, художественный текст, экспрессивность, эмоциональность.

A striking example of the modern English prose is a “young adult” novel “Paper towns” by an American writer John Green. Often, John Green succeeds in shortening of the original sentence model (about 64 % of all analyzed expressions of expressive syntax), while the second most commonly used frequency is the extension of the sentence model (about 27 % of all analyzed expressions of the syntax). As for the change in the order of words and the transposition of the sentence, they are represented by individual samples.

The most common means of expressive syntax are elliptic sentences. They are used, first of all, in the spoken language. In conditions of the live oral communication of the spoken word, a speaker does not bother to comply with the logical clarity of the structure of sentences. Missing members of the sentence are filled with the language

situation; additional, extra-language means of revealing the necessary meaning are facial expressions and gestures of the speaker:

"Probably the same.

Sooner die.

No problem.

Have read it" [3].

As a key sign of the spoken language, ellipse is not always a stylistic device that is used deliberately. Often, it is referred by a speaker in a hurry, striving for a fast pace and short speech. However, the use of ellipse in fiction is an essential stylistic means. Ellipse in the direct language of the characters contributes to the realistic reproduction of a casual conversation. Ellipse in the author's language provides stories with stress-emotional character or helps to emphasize the most important elements for the message:

"Utterly unreachable.

Unfortunately so.

During the kiss" [3].

Defaulting is the logical or structural incompleteness of the sentence, as a result of which the expression of a thought is limited to a hint. The speaker begins a new sentence, not having finished the previous one, or simply terminates his statement. The laconism of elliptic sentences, their intonational-rhythmic fragmentation gives them a shade of sharpness, vigor, and negligence (depending on the particular situation):

"She was like, "Yeah, but..."

You look a little..." [3].

Defaulting serves as an important means of expressive syntax in cases where it is intentional, and due to the wish to name what should be clear from the language situation:

"They can drive with no problem, but..." [3].

Nominative sentences in their communicative function constitute a simple statement of the presence of the object or phenomenon named in the sentence. The author often uses nominative sentences in cases where it is not necessary to give a full description of the situation:

"A side effect of dying.

Mahogany hair, straight and short" [3].

The use of a sequence of nominative sentences, expressing a series of fragmentary representations, enhances the dynamism of the story:

"A two-story colonial. A wooden entry. Good try. Living room.

No response. Not even the slightest hint. Just the tears" [3].

An asyndetic relation can act as a syntactic function. Such cases of connective passages are filled in the minds of the listener or the reader through awareness of the situation. Skipping a logical link between two messages creates an impression of conciseness and compactness of thoughts helps to depict a dynamic character. Omissions of conjunctions are used by the author during the revealing of the main character's internal monologue.

The language parceling of the syntactic structure is carried out by intonation. In the written text, its graphic indicator is a dot. In fact, the phenomenon of parceling is to allocate an extract of the sentence into a separate independent part, which, however, does not break the semantic and structural connection with the sentence:

"The tiny bubbles melted in my mouth. Sweet. Crisp. Delicious.

He never. Talks. About. Anything. Else" [1].

During parceling, each separated element gains particular importance, becoming a separate communicative center. The reader subconsciously gives the selected elements a special intonation:

"Go. With me. At my house.

It is my life. It. Belongs. To me" [3].

The author's special device of expressive syntax is the use of unextended sentences. Usually such sentences are neutral and do not carry an empathetic load, but in the aggregate of all expressive means based on the shortening of the original sentence model, unextended sentences acquire a special meaning and logically fit into the frame of the novel:

"He shrugged.

He nodded.

The air thickened.

I smiled" [3].

Such desire to minimize language resources, as the author's style peculiarities, is explained by the writer's pragmatic intentions [4]. Well-written dialogues reveal the peculiarities of communication between teenagers. Here we will not find long extended complicated sentences, difficult considerations. The language is concise, simple, sometimes impresses by the adult wisdom that borders on cynicism. There is no need to decorate the language with superfluous means of expression. The reader focuses on simple life events, contemplates the importance of simple things that can go unnoticed in everyday life and which, in fact, are the sense of life.

The general stylistic feature of the extension of the original sentence model is its emphatic character. This extension is carried out by the author with the help of various means. The most frequently encountered in the text are: repetitions, polysyndeton, parallel constructions.

Repetition is quite a common form of expression used in all kinds of emotional language − both in poetry and rhetoric, and in everyday oral communication, where direct transferring of thoughts is usually accompanied by an expression of the subjective and appraisal attitude of the speaker to the subject of speech. As I. V. Arnold observes repetitions are "a deliberate deviation from a neutral syntactic norm, for which one-time use of the word is enough".

Repetition is a frequently used means of expressive syntax in the analyzed novel by John Green. Repetition of the linguistic element emphasizes its significance, enhances the emotional influence of the language.

"There will come a time when all of us are dead. There will come a time when there are no human beings remaining. There will come a time when no one left to remember Aristotle" [1].

Repetition of the same word or sentence not only attracts the listener's or the reader's attention to the repeated elements of the message, as the most important ones, but adds new shades to its contents:

"Totally disappointing. Totally.

I liked him. I really, really, really liked him" [3].

Many researchers note that polysyndeton serves as a means of creating dimensionality, rhythm, logical consistency of expression. Multidimensional connection is inherent mainly in the literary type of language. However, in John Green's novel polysyndeton transmits the maximum tension of the main character, the greatest concentration of her feelings, which borders on a nervous breakdown.

Polysyndeton emphasizes the idea of the simultaneity of the events described or the close connection between them:

"Everything that we did and built and wrote and thought and discovered will be forgotten and all of this will have been for naught" [3].

Parallel constructions are a syntactic stylistic device based on the identity or similarity of the syntactic structure of two or more sentences or parts of sentences.

Parallelism usually includes a lexical repetition and exerts a strong influence on the reader, while emphasizing logic, rhythm, emotionality and expressiveness of the statement:

"He was probably thinking about kissing me, and I was definitely thinking about kissing him" [3].

Inversion is not a typical means of expressive syntax in the novel. Obviously, this is due to the fact that the stylistic change in the order of words is inherent in a greater extent to the written language, and the author's purpose is to create a relaxed atmosphere of everyday life.

"She can't handle it. Neither can you" [3].

Another example of changing a traditional order of words is the separation of members of the sentence. These are secondary members highlighted in the sentence to enhance their content and meaning. Separation is one of the types of complication of the sentence:

"Now he is here, a full-grown adult, divorced, addicted to video games, mostly friendless" [3].

"He walked past me, his back straight, his steps lilting slightly" [3].

Separated members of the sentence have more autonomy, more expressiveness. Separation provides the elements with intonation and rhythmic independence. The information provided in the separation is interpreted as clarification, detailing, reminder, etc., for example:

"We are not sentimental people," Mom added, troubled" [3].

An important stylistic device is the use of syntactic structures with a redefined meaning that is uncharacteristic of them. This phenomenon is at the basis of such a stylistic device as a rhetorical question. The use of this means brings into the speech a moment of the appeal to the listener. The speaker has no hesitance that only one answer can be given to his question, which is understood without any additional explanations and doubts. Rhetorical question can increase a general emotional tone of a statement in order to enhance its pragmatic effect.

Traditionally, rhetorical question is a sign of high style. However, in the text of "Paper Towns", the author often uses the transposition of the meaning of the sentence model in the spoken language as a means of saving language resources, to create an effect of the reader's presence when communicating the heroes by involuntary involvement of the corresponding intonation:

"You are Americans?

You said you fear oblivion?

So you could just live forever?" [2].

In the quote we can find such a stylistic device as irony: "That's always seemed so ridiculous to me, that people would want to be around someone because they're pretty. It's like picking your breakfast cereals based on color instead of taste" (Margo) [3]. It is ironic for two reasons. First, it describes Quentin's superficial love to Margot. He knows little about her personality but falls in love. He is in love with a color, not taste, an outer

cover, but not depth. Secondly, Margo's relationships with those people who surround her are "shallow" and senseless; even her boyfriend does not know anything about her.

Margo's impulsiveness, her selfish behavior hurts others. Her purpose is "to have others on a short leash":

"It's a paper town…all those paper people living in their paper houses, burning the future to stay warm…Everyone demented with the mania of owning things…I've lived here for eighteen years and I have never once in my life come across anyone who cares about anything that matters" (Margo) [3].

Stylistically marked syntactical units in the text of the investigated English-language novel aim to create expressiveness, to act as a means of representing the emotional state of characters, to create a logical and emotional enhancement, to increase the dynamism of the narrative, while not complicating the perception of information. That allows the writer to establish emotional contact with the reader, to increase an expressive sound of the text. Attracting the attention of the reader, increasing the logical and emotional influence on him or her, providing the text with dynamism, authenticity, allocating certain moments in the narrative − all this is achieved with the help of linguistic devices of expressive syntax.

References

1. **Green J.** VidCon Questions Answered. URL: http://www.youtube.com/watch?v= f7iSX-Dq6qqo
2. **Green J.** Nerdfighter Projects. URL: http://nerdfighters.ning.com/page/nerdfighter-projects
3. **Green J.** Paper Towns. URL: http://home.iitk.ac.in/~ajayraj/Books/Paper_Towns.pdf
4. **Green J.** Questions about The Fault in Our Stars. URL: http://johngreenbooks.com/questions-about-the-fault-in-our-stars-spoilers

УДК 304.2
DOI 10.15421/381928

L. M. Teterina
Л. М. Тетеріна
Л. М. Тетерина

Oles Honchar Dnipro National University
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Днипровский национальный университет имени Олеся Гончара

REPRESENTATIONS OF SOCIO-CULTURAL STEREOTYPE "BACHELOR" IN MURIEL SPARK'S NOVEL "THE BACHELORS"
РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СТЕРЕОТИПУ «ХОЛОСТЯК» У РОМАНІ МЮРІЕЛ СПАРК «ХОЛОСТЯКИ»
РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО СТЕРЕОТИПА «ХОЛОСТЯК» В РОМАНЕ МЮРИЕЛ СПАРК «ХОЛСТЯКИ»

The main objective of this study is to examine representations of socio-cultural stereotype "bachelor" in Muriel Spark's novel "The Bachelors" in the context of the national British picture of the world. Fiction text is understood here as a translator of both author's worldview and language on the basis of which the reader can form an opinion or make a judgement about mental, behavioral, language stereotypes dominant in this or that national culture. Our main focus is on how the bachelors of the novel represent themselves in their dialogues and inner speech.

Though they are fictional portrayals, the bachelor-personages of Spark's novel correspond to stereotypes in real life. Bachelors of the novel and real life bachelors share the overriding public sentiment towards them – disapproval. They often carry with them negative overtones of immaturity, selfishness, lechery and irresponsibility. The analysis has revealed that the bachelors of the novel show some common features, but also manifest a variety of complex individual personalities. A detailed representation of bachelors' social and psychological types with their basic characteristics, modes of behavior, habits makes the novel a live portrait gallery of British stereotype of bachelorhood.

Keywodrs: stereotype, fictional portrayal, mental stereotype, behavioral stereotype, language stereotype, autostereotype.

Об'єктом дослідження в даній статті є репрезентації соціокультурного стереотипу «холостяк» у романі Мюріел Спарк «Холостяки» в контексті національної британської картини світу. Художній текст розглядається нами як репрезентант мовної картини світу автора, на базі якої читач може скласти уявлення або судження про ментальні, поведінкові і мовні стереотипи, які домінують в тій чи іншій національній культурі. Хоча розглядаються вигадані образи холостяків, виявляється, що вони співпадають зі стереотипами реального життя. Їх об'єднує в цілому несхвальне ставлення громадської думки до цього класу чоловіків, яка асоціюється з такими негативними рисами як незрілість, егоїзм, розпуста, безвідповідальність. Холостяки роману мають деякі спільні риси, але в той же час виявляють розмаїття складних індивідуальних особистостей. Детальна репрезентація соціальних і психологічних типів холостяків з їх поведінковими звичками, комплексами, традиціями, практичними навичками робить роман Мюріел Спарк живою портретною галереєю репрезентацій британського стереотипу «холостяк».

© Teterina L. M. ., 2019

Ключові слова: стереотип, художній портрет, ментальний стереотип, поведінковий стереотип, мовний стереотип, аутостереотип.

Объектом исследования в данной статье являются репрезентации социокультурного стереотипа «холостяк» в романе Мюриел Спарк «Холостяки» в контексте национальной британской картины мира. Художественный текст рассматривается нами как репрезентант концептуальной и языковой картины мира автора, на базе которой читатель может составить представление или суждение о стереотипах сознания, поведения, языковых стереотипах, доминирующих в той или иной национальной культуре. В работе анализируются художественные типажи холостяков, но при этом обнаруживается их корреляция со стереотипными представлениями о них в реальной жизни. В целом их объединяет неодобрительное отношение со стороны общественного мнения, основанного на таких характерных или приписываемых холостякам негативных чертах как незрелость, эгоизм, распущенность, безответственность. Холостяки в романе Спарк имеют некоторые сходные черты, но при этом обнаруживают разнообразие сложных индивидуальных личностей. Детальная репрезентация социальных и психологических типов холостяков с их поведенческими привычками, комплексами, традициями, практическими навыками делают роман Мюриел Спарк живой портретной галереей репрезентаций британского стареотипа «холостяк».

Ключевые слова: стереотип, художественный портрет, ментальный стереотип, поведенческий стереотип, языковой стереотип, аутостереотип.

The notion of stereotype came into language studies not so long ago, but it has already been applied to various branches of linguistics like lexicography, semantics and pragmatics. The term was introduced into the social, cultural and psychological studies by the American writer Walter Lippmann in his book "Public Opinion" in 1922. He saw stereotypes as mental concepts, pictures in our heads which simplified reality: "[Stereotypes] may not be a complete picture of the world, but they are a picture of a possible world to which we are adapted" [3].

Stereotype was first considered as the subject of linguistics in the studies of the American philosopher Hilary Whitehall Putnam in his papers "Is semantics possible?" (1970) and "The meaning of meaning" (1975) [4; 5]. A short history of the study of the notion stereotype in linguistics can be found in E. Vilinbakhova's article of 2013 [7]. In particular, Vilinbakhova analyses the role of stereotype in lexicographical descriptions and even compiling of dictionaries mostly based on stereotypical information. She also mentions the use of stereotypes as a tool to analyze certain linguistic phenomena, such as tautologies, or as an independent object of the research, for instance, "the Image of Poles in the German language" examined by Polish linguist J. Dabrowska [2].

We can also add one more field of linguistics not mentioned by Vilinbachova – text linguistics, which studies, in particular, the reflection of social stereotypes in various kinds of texts within the frames of certain national language picture of the world. Fiction text with good reason can be considered the translator of both author's worldview and language, and through his language one can make a conclusion about the language picture of the world of this or that nation.

The majority of researchers agree that social stereotypes reveal themselves as stereotypes of consciousness, behavioral and language stereotypes. The stereotypes of consciousness are culturally conditioned, stable, schematic, emotionally colored mental images of groups of people, objects and phenomena. Behavioral stereotypes are commonly understood as stable long-lasting patterns of people's actions. The culturally-conditioned stereotyped forms of behavior include: habits, practical skills, moral norms, etiquette, social roles, rituals, customs, traditions, fashion, social movements. Language

stereotypes are verbal judgements, figurative expressions, idioms that grow to become fixed speech habits, and that reflect people's stable view of life [9].

The purpose of this article is to examine representations of the socio-cultural stereotype "bachelor" in Muriel Spark's novel "The Bachelors".

Traditionally two varieties of stereotypes are distinguished: autostereotypes (how we represent ourselves) and heterostereotypes (how others represent us). In our study we concentrate our attention on bachelors' of the novel selfrepresentation.

Muriel Spark's main focus – investigation of the phenomenon of bachelorhood – is indicated in the headline of the novel, then in the very first sentence of Chapter I: "Daylight was appearing over London, the great city of bachelors" [6, p. 7], and, at last, in the concluding paragraph of the novel: "He walked round the houses, calculating, to test his memory, the numbers of the bachelors – thirty-eight thousand five hundred streets, and seventeen point one bachelors to a street – lying awake, twisting and murmuring, or agitated with their bedfellows, or breathing in deep repose between their sheets, all over London, the metropolitan city" [6, p. 215].

The bachelors of the title – almost the only men we meet in the narrative – are the thirtysomething male barristers, teachers, art critics and museum attendants of a small area of West London. They lead inturned lives, pottering between grocers, coffee-houses, bedsits and the houses of their mothers and aunts.

They are bachelors "of varying degrees of confirmation" [6, p. 19]. One of them, Ronald Bridges, aged thirty-seven, an assistant curator at a small museum of handwriting in the City of London, is a confirmed bachelor. He and his friend, Matthew Finch, London correspondent of the Irish Echo, who is thinking of getting married, often discuss marriage question. Here are two fragments from one of their dialogues:

"Do you want to get married at all?" Ronald said.

"I can't say I do," Matthew said. "It's the duty of us all to marry. Isn't it? There are two callings, Holy Orders and Holy Matrimony, and one must choose".

"Must one?" Ronald said. "It seems evident to me that there's no compulsion to make a choice. You are talking about life. It isn't a play".

"I'm only repeating the teaching of the Church," Matthew said.

"It isn't official doctrine," Ronald said. "There's no moral law against being simply a bachelor. Don't be so excessive"…

Matthew said, "Do you want to marry?"

"No," Ronald said. "I'm a confirmed bachelor".

"Why don't we want to marry? It isn't as if we were homosexuals".

Matthew said, "I suppose most people would say the confirmed bachelor is a subconscious homosexual".

"Impossible to prove," Ronald said. "You can only deduce homosexuality from facts".

"I'm only saying," said Matthew, "what people say. They say all bachelors are queers. Hee hee. Or mother-fixated or something".

"Oh, what people say! They always look at what might be, or what should be, never at what is."

"It's fear of responsibility that puts me off marriage. Responsibility terrifies me. I feel immoral as a bachelor. Do you ever feel immoral?"

"Not very often," Ronald said. "I've got my epilepsy as an alibi." [6, p. 76–77].

Here stereotypes reveal themselves both as stereotypes of consciousness and behavioral ones. For Ronald Bridges (an epileptic) the question of marriage is rather

speculative than practical, while Matthew Finch's attitude to marriage depends to a great extent on prescriptive social and cultural norms, customs and traditions: his moral and religious views (he is Catholic) do not allow him to take a detached philosophical position – it includes moral and behavioral aspects. ("I feel immoral as a bachelor", "It's a fear of responsibility, that puts me off marriage. Responsibility terrifies me").

This especially concerns the question of sex outside marriage. The incompatibility of Matthew's religious views and behavior is the object of author's irony which becomes evident in the following fragment:

"One can't go on sleeping with girls and going to confession".

"That's a different question," Ronald said. "That's sex: we were talking of marriage. You want your sex and you don't want to marry. You never get all you want in life."

"I'll have to marry in the end," Matthew said, gazing at the tea-leaves in the bottom of his cup. "The only way I can keep off sex is by going to confession and renewing my resolution every week, and sometimes that doesn't work. It's an unnatural life if one's a Christian." [6, p. 77].

Here language means representing stereotyping are the following: lexical determiners – the pronoun all ("It's a duty of us all to marry"), the adverb only ("I'm only repeating the teaching of the Church"), pronouns you and one referring to everyone ("You never get all you want in life", "It's an unnatural life if one's a Christian"), grammatical structures beginning with impersonal It and There's no ("There's no compulsion to make a choice", "There's no moral law against being simply a bachelor") – all having the meaning of generalization.

Another stereotype of bachelorhood is represented by Patrick Saton, a charismatic medium. He lives with a woman who is pregnant by him. He lies that he will marry her as soon as he gets divorce from his wife, though he is not a married man. He represents the type of bachelors who use lonely women often defrauding them of their money. Patrick has been convicted many times on the charge of forgery, larceny, fraudulent conversion before. His attitude to marriage is formulated in a fragment of his dialogue with detective-inspector Fergusson:

"Tell me, Patrick," said big Mr Fergusson, "did you never think of getting married? It might have made a man of you. It might have kept you straight."

"I've always believed in free love. I've never believed in marriage," Patrick murmured. "Why should man-made laws…"

Fergusson tilted back his chair and heard him out: man-made laws, suppression of the individual, relics of the Victorian era… Patrick's thin voice died out "…and all repression of freedom of expression and self-fulfillment…" It sounded good-class reading-stuff [6. p. 91].

Cliché phrases "man-made laws", "repression of freedom" and the like together with adverbs always and never as well as metonymy good-class reading-stuff are generalizing elements which are the indicators of stereotyping in this fragment.

Patrick counts on women being weak. He always stresses that he is not "a person of convention" and "lives by the life of the spirit". He recites poetry to the young girls and older ladies and they are usually enchanted. Then he gets away from them with their money to another part of the country. Muriel Spark portrays this personage with exceptional skill and acid irony.

Martin Bowles, a barrister of thirty-five, is another type of a bachelor which is the object of author's detailed consideration. He lives with his mother and is often complaining to his friend Ronald Bridges of his mother being a tyrant:

"I am not a possessive woman," his mother always said to him. "You are perfectly free. Just use the house as a lodging and come and go as you please… I don't want you to be tied to my apron strings. Don't think of me, I've had my life. I am not a possessive woman" [6. p. 136].

This stereotypical mother-grown-up son relationship finds its reflection in stereotypical language forms: the use of a set expression "to be tied to one's apron strings", emotional intensifier "perfectly" in the phrase "you are perfectly free", repetition of the phrase "I am not a possessive woman" at the beginning and at the end of the paragraph – repetition adds a slight semantic shifting that takes place within the framing, making the reader aware of what mother really means and what she pretends to conceal.

Ronald criticizes Martin for living with his mother, expressing the generally accepted stereotype of the time: "You shouldn't be living with your mother, at your age. It makes a mass of a man. It makes for a mean spirit, living with mama after the age of thirty" [6, p. 109].

Martin is Isobel Billows' lover and is also her financial advisor, and, in his legal capacity, handles her property. He knows that Isobel (a well off woman) depends on him a lot and he is afraid of losing control over her. (Ronald suspects him of misappropriating Isobel's money). Martin felt panic when he got to know that Walter Prett, the art critic, had visited Isobel and she thought that he "could be interesting" and "different from anybody else".

Martin "had often felt the only safe course would be to marry her, and felt this now, with fear, because she did not always attract him, and he was not sure she would accept him. At the times when she stood out for her rights, not crudely, but with all the implicit assumptions, he thought her face too fat and found her thick neck and shoulders repulsive". "At this moment, finding himself without the right to question her about the frequency of Walter Prett's visits, he thought her jaw was too square and masculine. He saw it would be safer to marry her" [6, p. 140].

The words "the only safe course" stress Martin's material interest in his relationship with Isobel, especially taking into account physical repulsion he sometimes feels towards her.

In Ronald Bridges' view the attitude to women unites Martin Bowles with Patrick Seton who is charged of fraudulent conversion and Martin is the prosecuting councilman in Patrick's case. In the following fragment, describing Martin's concluding speech in the court and Patrick listening to It, this parallel becomes evident:

"You will recall that this man [Patrick] affected a certain delicacy in revealing his intimate relations with Mrs Flower. Yet he did not hesitate to defraud her…".

Ronald, heavy with the effects of his fit, sat with his eyes on Martin.

"He did not hesitate to rob her, he did not hesitate to exert his influence by means of those intimate relations with Mrs Flower."

With Isobel Billows, thought Ronald.

"And yet he stands here and poses as her protector. You observe the irony, ladies and gentlemen of the jury".

The irony, ladies and gentlemen, thought Ronald" [6, p. 210].

This coincidence of situations is used by Muriel Spark as an artistic strategy to foreground the idea of the existing stereotype of male-female relationship when the materialistic aspect is predominant.

Another variety of bachelor stereotype is rather psychological than materialistic and is represented in the novel by Evart Thornton, grammar school master, who was

a spiritualist. He is of the working class origin and often boasts of this fact. At Isobel Billow's cocktail party, after his forth Martini, Ewart's deepest pride emerged "to enchant Isobel and make her feel she was really in the swing by having him at her party" [6, p. 100].

Being a member of a spiritualist circle which met in Marlene Cooper's flat, he how refused to witness for Patrick, the medium, in the court. Marlene who tried to organize collective evidence in Patrick's favor was extremely disappointed by his refusal and began crying. The following passages describe Ewart's feelings and behavior: "She was crying, and it satisfied him to see her cry and to think that he had brought about this drooping of her stately neck, the leaning of her head on her hand, the tremor of her jade ear-rings, the resigned dabbing of her eyes with her handkerchief…" [6, p. 142]. "He looked at Marlene with an overpowering stare until he perceived her submission." [6, pp. 143–144]. "He stood up like a righteous husband" [6, p. 145]. "He touched her arm consolingly as a man of integrity a woman who could not be expected to understand integrity." [6, p. 146].

Here we feel both, Ewart's revenge for his underprivileged past and sexist treatment of women in general (One can recollect his attitude to Isobel and Mrs Flower). He tries to exert psychological control over them.

To conclude, the described bachelor-personages of Muriel Spark's novel, though they are fictional portrayals, correspond (to a greater or lesser degree) to the existing stereotypes in real life. Bachelors of the novel and real life bachelors share the overriding public sentiment toward them – disapproval. Both fictional and real bachelors carry with them negative overtones of immaturity, selfishness, lechery, and irresponsibility.

Charles A. Waehler, in his examination of psychological type of a bachelor in his book "Bachelors: The Psychology of Men Who Haven't Married" singles out such "disapproving images" which a bachelor usually evokes:

womanizer
woman hater
marriage hater
mama's boy
nerd
narcissist
sexual deviant
immature person
miser
workaholic" [8, p. 4].

Bachelors of the novel show some common characteristics, but also manifest (and this what makes Muriel Spark's novel a proper material for our investigation) a great variety of complex individual personalities. A detailed representation of bachelors' social and psychological types with their basic characteristics, modes of behavior, habits and customs, makes the novel a live portrait gallery of British stereotype of bachelorhood.

The prospects of this research are seen in a detailed analysis of heterostoreotype represetations, that is, how other people, in particular women personages, consider bachelors and what is the function of their characteristics in Muriel Spark's novel. Special attention should also be paid to patterns of speech behavior of bachelors of the novel and their correlation with those in real life.

References

1. **Емельянова О. В., Рейимбаева И. У.** Языковая актуализация социальных стереотипов в современной художественной литературе. Линвокультурология. Английские миниатюры. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2013. С. 45–57.
2. **Dabrowska Jarochna**. Stereotype und ihr sprachlicher Aus druck im Polenbild der deutchen Presse: eine textlinguistische Undersuchung. Studien zurdeutsche Sprache, 17. Tubingen: Nurr, 1999.
3. **Lippmann Walter.** Public Opinion. URL: http:/www.gutenberg.org/catalog/world/readfile?fk files=1463400
4. **Putnam Hilary.** Is Semantics Possible? Mind, Language and Reality. Cambridge: Cambridge University Press, 1970. P. 139–152.
5. **Putnam Hilary.** The Meaning of "Meaning". Mind, Language and Reality. Cambridge: Cambridge University Press, 1975. P. 215–271.
6. **Spark Muriel.** The Bachelors. Harmondsworth: Penguin Books Ltd, 1978. 215 p.
7. **Vilinbachova E. I.** The notion of stereotype in language study URL: https://hiphilangsci.net/2013/05/22/the-notion-of-stereotype-in-language-study/
8. **Waehler Charles.** The Psychology of Men Who Haven't Married. Westport, Connecticut: Praeger, 1996. P. 4.
9. **Yakukhova E. G.** On the Forms of Expression of Medical Stereotypes in Culture. Culture and Civilization. Vol. 8. № 1a. Moscow: MGU, 2018. P. 278–285.

УДК 821.111
DOI 10.15421/381929

V. V. Yashkina
В. В. Яшкіна
В. В. Яшкина

Oles Honchar Dnipro National University
Дніпровський національній університет імені Олеся Гончара
Днипровский национальный университет имени Олеся Гончара

IMAGERY CREATED AND REFLECTED IN MULTILINGUAL POETIC TRANSLATIONS
ОБРАЗНІСТЬ, СТВОРЕНА ТА ВІДТВОРЕНА В МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНИХ ПОЕТИЧНИХ ПЕРЕКЛАДАХ
ОБРАЗНОСТЬ, СОЗДАННАЯ И ВОССОЗДАННАЯ В МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНЫХ ПОЭТИЧЕСКИХ ПЕРЕВОДАХ

Successful poetic text translation, as well as its entire possibility, has been of current relevance since the appearance of translations as they are, but have not received final solving. Linguists are proving failures of full conceptual, semantic and language preservation of the original in its translation. Both professionals and amateurs never stop arguing on the dilemma of equivalence versus adequacy. Translators offer numerous variants of one and the same poetic masterpiece with the aim of achieving maximum original beauty and sense. As a result, it becomes obvious, that the more different language translation samples appear, the better the original message of a poem is restored.

In given article we concentrated our attention on multilingual translations of the original poems poems, specifically comparing grammar, lexical, phonetic and strophe-building translation variants and discussing discrepancies between the original and its Romanic and Slavic translations. The main aim lies in an attempt to prove that multilingual translation practice serves as a source for translation variants to add to each other or open different aspects of the original, and, possibly, to achieve perfect revealing of a poetic masterpiece.

It has been proved by the research, that noncoincidence of certain translation equivalents accompanied by full correspondence of others, results in definite semantic loss. This fact underlines urgency of multilingual translations as means of achieving as full poetic texts comprehension as it is possible in other languages.

Keywords: poetry, adequacy, equivalence, poetic text levels of existence, semantics, discrepancies.

Питання про вдалу спробу перекладу поетичного твору, поряд із проблемою можливості існування адекватного перекладу художнього зразка в цілому, завжди було і залишається актуальним, оскільки досі не отримало остаточного вирішення. Лінгвісти наголошують на вагомих втратах, яких зазнають концептуальна, семантична і мовна сфери оригінального тексту під час його перекладу іншими мовами. Аматори і професіонали час від часу задаються питанням про дилему «еквівалентність або адекватність». Фахівці пропонують різні варіанти перекладів одного й того самого поетичного зразка, намагаючись досягнути максимального збереження його краси та змісту. В результаті стає цілком очевидним, що чим більш складним є оригінальний текст, тим важчим є відтворення його оригінального задуму.

© Yashkina V. V., 2019

У запропонованій статті розглянуто питання про шляхи досягнення адекватності / еквівалентності поетичного тексту в мультилінгвальному перекладі. Вивчено можливості подолання розбіжностей між оригіналом і перекладом, потенційна відсутність яких стає тим помітнішою, чим більшою кількістю мов перекладено поетичний художній твір.

Актуальність публікації вбачається у тому, що всупереч певному ступеню вивченості проблеми адекватності / еквівалентності перекладу поетичного твору щодо його змісту та форми, проблема порівняння багатомовної спадщини відомого зразка ще майже не порушувалась.

Ключові слова: поезія, адекватність, еквівалентність, рівні існування поетичного твору, семантика, розбіжності.

Вопрос создания удачного перевода поэтического текста, наряду с проблемой возможности существования адекватного перевода художественного текста как такового, всегда был и остается актуальным, поскольку на сегодняшний день не получил окончательного разрешения. Лингвисты настаивают на существенных потерях, которые возникают в концептуальной, семантической и языковой сферах оригинального текста в процессе его перевода на другие языки. Специалисты и просто любители художественного слова снова и снова задаются вопросом: «эквивалентность или адекватность»? Профессиональные переводчики предлагают различные варианты переводов одного и того же произведения, стремясь максимально сохранить его красоту и содержание. В результате становится вполне очевидно, что чем более сложным выступает оригинал, тем сложнее передать его оригинальный посыл.

Изучается вопрос достижения переводческой адекватности / эквивалентности поэтического текста в мультилингвальном переводе. Рассматриваются возможности преодоления концептуальных различий между оригиналом и переводом, потенциальное отсутствие которых тем заметнее, чем на большее количество языков переведено произведение.

Актуальность публикации видится в том, что не смотря на определенный уровень изученности проблемы адекватности / эквивалентности перевода поэтического произведения в плане его содержания и формы, вопрос сравнения его многоязыковых вариантов практически не поднимался.

Ключевые слова: поэзия, адекватность, эквивалентность, уровни существования поэтического произведения, семантика, расхождения.

The issue of a literary texts translation is not a new one. It goes back to the times of Ancient Rome when Cicero stated, that while translating one ought to “weigh” the words, but not to “count” them [8]. It seems to be one of the first attempts to solve the problem of adequacy versus equivalence. In the early feudal France the practice of translating tales of chivalry was very extensive, and served as a noble example, especially for literary communication with less developed neighboring cultures [8]. Later history of translation practice knows examples of specific areas, which rise under the influence of economic and political issues. In this framework the 19th century was marked by wide practice of Oriental literature translations [8].

Theory of translation as a discipline started forming in the second half of the last century, and got reflection in the works of such well-known linguists as L. Barchudarov, V. Komissarov, S.Honcharenko, I. Alekseeva and others. But the first attempts to outline the main problems were already done much earlier. The statement about the fact, that among all literary works poetic masterpieces are more difficult from the translational point of view then prose, because they demand sharp feeling for language, inborn linguistic talent, and, certainly, high level of professional training were done by Vasiliy

Zhukovsky. He reflected: "In poetry a translator is a contestant, but in prose he becomes a slave" [2, c. 15]. Putting this observation on theoretical grounds, Leonid Barchudarov wrote: "Means and ways of achieving poetic texts adequacy build up the most disputable issue in the theory of literary texts translation. Tight restrictions, arising from poetic texts specificity, make this genre challenging for translators" [1, c. 41].

Current relevance of high quality translation goes beyond doubts nowadays. Besides all other reasons, this fact is explained by rapid growth of multicultural strategies accompanied by bilinguism and multilinguism. Comprehension of a literary text, especially a poetic one, is under vivid influence of differences between cultures, national traits, customs and traditions. It means that poetry translation is under constant risk of disagreement with the original. Thus, the task of a translator in this case is to imbue his mind with high level of semantic load, and restore all depths of a foreign language masterpiece. Moreover, a demanding reader has long become unsatisfied with a general outline of the plot, having in mind the idea of full comprehension of all the original ideostylistic shades.

In this article we focused on multilingual translations of Seamus Heaney's selected poems, paying special attention to grammar, lexical, phonetic and strophe-building discrepancies between the original and its Spanish, Ukrainian and Russian translations. The main aim lies in an attempt to prove that multilingual translation practice serves as a source for translation variants to add to each other or open different aspects of the original, and, possibly, to achieve perfect revealing of a poetic masterpiece.

A prominent XX century translator Mikhail Lozinsky added, that while translating poetry, specialist should take into consideration all its elements in their complete difficulty and divergence [3, c. 68]. The ultimate task of a translator is to find among the means of translation language those adequately complex, sophisticated, and living connections, which exist between all poetic "mechanisms".

Nowadays the problem of high-grade literary translation is widely discussed not only by the post-Soviet linguistics, but also in foreign philological spaces. Debates now and again underline versatile character and inexhaustibility of translation practices, because the issue of possibilities and potentials of literary translations occupies a significant part in the framework of contemporary theory of translation.

Poetic text organization is so specific that translators work under vivid restrictions. It has been proved experimentally (V. Koller) that metaphorical character – one of the main peculiarities of art which is more inherent in poetry then in prose – is half as lost in translation. Ostensible differences in structural and typological peculiarities of those languages which take part in the process of communication leave their mark on possibilities of preserving such main components of the original, as unities of form and plot, sound and semantics, intonation and rhythm. What is more, poetic speech does not endure rearrangements or reforms, because its word order, meaningful "tightness" of a poetic line, and sound semantics are united in an additional artistic function of sense-loading.

Working with poetry, a translator firstly addresses his effort to general denotative (referential) information reproduction. The second level of translation presupposes restoration of stylistic-connotative (pragmatic) meanings. This step is the most demanding one, as its essence lies in transition of national specificity, subtexts, inner linguistic meanings and lexical semantic peculiarities, rhyme, sound instrumentation, morphemic strictures and so on. It means that in practice lexical equivalence of two texts does not always maintain translational adequacy.

Structural and typological differences of alien languages become evident in the process of poetry translation, when "content, imagery, intonation, melody – everything is tightly bound to rhythmic, stylistical, strophic systems, and to each other" [4, c. 67].

Besides that, divergence of grammatical forms, though accompanied by lexical coincidence, may result in "from the original to translation" differences. This discrepancy becomes even more evident when we compare the poetic source with its multilingual translations. Nonrelevant character of Slavic grammar tenses results in certain boundedness of Ukrainian and Russian translations in comparison with the Spanish one. It appears that the possibility of accurate time line holding is maintained only in the language of the Romanic group which has similar tenses structure (in our case *Past Continuous – Pasado Continius*).

The original: *"Where he was digging"* (S. Heaney, *"Digging"*). Spanish translation: *"Donde estaba cavando"* (H. Arguero). Ukrainian translation: *"Де він копав"* (I. Syvak), *"Де йому копати"* (O. Mokrovolsky). Russian translation: *"Вот так же он картошку копал"* (G. Krouzhkov).

Grammatical peculiarity of Heaney's idea lies in the necessity to prolong the action of *digging* here, as it is metaphorically connected with other occasions of this participle in the poem. In other words, from the point of view of semantics, Past Continuous tense in is bound to certain temporary action. But Ukrainian and Russian languages do not have instruments for adequate translation of the phrase *"he was digging"*, thus these variants partly lack corresponding sense-loading function. Evidently, in Slavic translational variants the length of the *digging* process might have been conveyed lexically, but this attempt could have been at risk to create odd to the original senses. On these grounds the translators use either infinitive or Simple Past forms.

Simultaneously, noncoincidence of grammatical phenomena in different languages opens possibilities for generalization and universalization of events. As it was mentioned above, *digging* bears not only grammatical, but also semantic function: repeated three times throughout the poem in different temporal contexts, this structural element indicates unity of past and future via present: *"When the spade sinks into gravelly ground*: / *My father,* digging. *I look down / <…> "; "Stooping in rhythm through potato drills / Where he was digging. <…> "; "Over his shoulder, going down and down / For the good turf. Digging."* Spanish translation demonstrates adequate triple use of one and the same verbal form – "cavando". Unlike H. Arguero, Ukrainian translators find versatile tense equivalents: *"копає" – "копати" – "накопати"* (O. Mokrovolsky), *"копає" – "копав" – "копаючи"* (I. Syvak). As it can be observed, the essence of the process is kept, while semantics is preserved partly.

One of the most difficult tasks for translators lies in lexical dimension of words, because in one language this potential could be wider in comparison with equivalents in other languages. Or else, words may correspond in their main meaning, but be different in connotation, stylistics or peripheral shades. This discrepancy could eliminate secret sense of poetry [3, c. 95], the mystery which is largely lost in word-for-word translation. Thus, theoretically translation of poetry should not be literal, otherwise it is possible for only the general content to be preserved.

But translation practice knows the examples of word-for-word translations, which are more successful than any other artistic attempts. On these grounds literary translation may sometimes be slightly different from, or completely coincide with the original, because translator uses the rule of "clearing up". For example, according to common

principles, proper names do not undergo translation, only transliteration, though this happens not in any case.

The original: *"Miss Walls would tell us how / The daddy frog was called a bullfrog",* (S. Heaney, *"D. N."*). Spanish translation: *"A senhorita Parede <…> "* (H. Arguero),

Ukrainian translation: *"Міс Волс* якось розповідала <…>" (O. Mokrovolsky).

As we can observe, O. Mokrovolsky fully resorts to the transliteration principle (by the way, the same strategy is used in the Russian translation by G. Krouzhkov), but H.Arguero falls back on word-for-word translation. It might have been considered as an over-literal rendering, but for one detail. The name of a teacher in the poem is only the top of a deep meaningful context, which is at risk to be lost in translation. Comprehensive school Biology classes, conducted by Miss Walls, became a starting point for young poet on his way to the knowledge of the world. The iceberg-like meaning of the poem manifests, that teacher's surname, chosen by S. Heaney, is not an occasional one, because *"the wall",* which protects childhood, is to be destroyed soon by adult life. Metaphorical character of the name, so important to full understanding of the author's message, is restored only by H. Arguero (*"Parede"* means "railing"), who, evading the rules, translated proper name, when others are more academic, though less penetrating.

Another not less meaningful aspect of poetic works translation is sound instrumentation of the original. The problem is that phonemes, when separated from poetic sense, bear no poetry, only strict language potential. It is the poet, who artistically comprehends, masterfully treats and deliberately chooses sounds. And it is because of him mere verses become poetry which sings with alliteration, assonance, euphony. Poetic text sound instrumentation is inseparable from its semantics, which makes a poem almost impossible to be fully restored in translation.

Seamus Heaney, a poet with incomparable imagination and language, is a master of iridescent pictures. His inimitable sound "drawings" may combine in one poetic line the sinning of nature, or unite in authentic rhyme and melody the sounds of universe.

The majority of Heaney's poems are written in *vers libre* which does not demand rhymed line endings, but extensively uses inner rhymes based on sound instrumentations: *"scut" – "scat"*, *"splitter" –"splatter"*, *"smelted emerald"*, *"fossil-brittle"*, *"rattle-skinned"* and so on. With the help of sounding Heaney creates whisper of spring rains, the drops of which meet resilient young leaves: *"For the splitter-splatter…"*, or cold ringing of delicate frost-covered branches: *"For the scut and scat…"*, *"fossil-brittle"*. The poet is very attentive and careful about any movement of nature, which he gathers in one picture of all-season tree.

The problem of sound repetition, which is equal to the problem of poetry existence, in this case, is the most successfully solved in the Russian language translation by G.Starikovsky. The translator skillfully chooses the consonants, though a bit sharp and more energetic, but not less poetic then those of Heaney's. With [sp/st] and [r] sings April shower and hibernated tree in translation: *"Ради росплеска капель"*, *"Пусть растреплются кудри!"*

Returning to Heaney's rhyme and metric composition in poetry we should note, that sometimes free verse leaves its place for more traditional genres like iambus or anapestic tetrameter. This fact is meaningful as rhyme suggests special accent of the poem, but from the point of view on translation it brings additional difficulties. Definitely, Heaney's poetry is so polyphonic, and his words are so polysemantic, that translator faces the dilemma, whether to preserve meaningful contexts or rhyme. And again,

multilingual translations show, that one variant does not have potential to reconstruct all details.

The original: *"Under my window, a clean rasping sound/ When the spade sinks into gravelly ground:"*. (S. Heaney, "Digging"). Spanish translation: *"Bajo mi ventana, un sonido de rascar limpio / cuando la pala se hunde en el suelo de grava:"*. Ukrainian translations: *"По-під вікнами чути різке скреготіння/ Лопати, що входить в землю, черкаючи об каміння"* (I. Syvak), *"А під вікном моїм лопата-зуб скрегоче: /Ґрунт кам'янистий піддається неохоче."* (O. Mokrovolsky). Russian translation: *"За окном – резкий, скрежещущий звук / Лопаты о смешанный с гравием грунт"* (G. Krouzhkov).

As it can be observed, two first lines of the original are rhymed in an adjacent way: *"sound" – "ground"*). This important detail is not left beyond Ukrainian translators' attention: *"скрегоче" – "неохоче"* and *"скреготіння" – "об каміння"*. What is more, O. Mokrovolsky and I. Syvak masterfully render sound symbolism so important for Heaney, and also convey the idea of labor as a tribal tradition. Spanish translator, unlike in the case of grammar tense preserving, appears to be unable to restore rhyme and content simultaneously.

To make certain conclusions we should say, that theoretically, poetic work maximum translation equivalence is achieved when main pragmatic, stylistic, and semantic aspects of it have been reflected. In practice none of the poetic texts integral components, which have been translated equivalently, may guarantee artistic unity and uniqueness. Lexical equivalence is not a full insurance of the original-translation adequacy. As it has been proved, noncoincidence in grammatical forms along with full lexical correspondence, results in definite semantic loss. Sound symbolism appears to be the most relevant for potential equivalence, and this fact proves the translators' mastery. All this considered together underlines urgency of multilingual translations as means of achieving as full poetic texts comprehension as it is possible in other languages.

References

1. **Бархударов Л. С.** Тетради переводчика / под. ред. Л. С. Бархударова. Москва: Международные отношения, 1964. 142 с.
2. **Левин Ю. Д.** Русские переводчики XIX в. и развитие художественного перевода. Ленинград: Наука, 1985. С. 15–18.
3. **Николаев В. Д.** Михаил Лозинский. К 120-летию со дня рождения. Мир перевода. № 1(15). 2006 [1]. С. 37–38.
4. **Сухарев-Мурышкин С. Л.** Некоторые особенности строфического стиха и стихотворный перевод. Сборник научных работ. Ленинград, 1977. 312 с.
5. **Folkart B.** Translation and Arrow of Time. TTR: Studies in the Text and its Translations. Bristol, 1989. Vol. 2. № 1. 148 p.
6. **Heaney S.** Selected Poems. L.: Penguin, 2000. 362 p.
7. **Miron M. S.** A cross-linguistic investigation of phonetic symbolism. J.: Abnormal soc. Psychol., 1961. 73 p.
8. **Практическая транскрипция как метод передачи имен собственных.** Энциклопедия переводчика. URL: http://www.trworkshop.net

ІНФОРМАЦІЯ

Лінгвальні та соціолінгвальні особливості вербалізації концепту arrogance у британській картині світу : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 / Г. О. Єфимчук; Східноєвропейський нац. ун-т імені Лесі Українки. Запоріжжя, 2018. 22 с. укр.

У дисертації здійснено комплексне дослідження концепту ARROGANCE у британській картині світу. Систематизовано основні засади визначення та типології концептів. Узагальнено підходи до проблеми розбіжності у трактуванні концепту, поняття й значення, на основі яких зроблено висновок про доцільність розмежування цих термінів. Розглянуто визначення концепту у філософській парадигмі та можливості його використання в лінгвістичних дослідженнях. Проаналізовано способи вербальної об'єктивації концептів як складників картини світу. Здійснено аналіз об'єктивації концепту ARROGANCE на лексикосемантичному та фразеологічному рівнях. Виокремлено домінантні ознаки досліджуваного концепту. Проведено вільний асоціативний експеримент та встановлено національно-специфічне розуміння концепту ARROGANCE у британській спільноті. Виокремлено чинники формування британської картини світу. Досліджено засоби репрезентації класової, національної, гендерної та лінгвістичної зверхності.

Соціопрагматичні особливості повчального дискурсу (на матеріалі англомовної прози другої половини XX – початку XXI століть): автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 / Т. А. Вецкур; Східноєвропейський нац. ун-т імені Лесі Українки. Запоріжжя, 2018. 23 с. – укр.

У дисертації розглянуто повчальний дискурс як комунікативний цілеспрямований вплив на адресата в комплексі його лінгвальних та екстралінгвальних характеристик. Проведено параметризацію повчального дискурсу, яка дозволила виділити його види – моралістичний, інструктивний і фатичний з подальшим розкриттям їх структурних і соціопрагматичних характеристик. Виявлено, що основними прагматичними складниками повчального моралістичного дискурсу є аксіологічний і персуазивний компоненти, а статусно-рольові відмінності комунікантів постають соціальним складником. Структурна особливість повчального інструктивного дискурсу полягає в наявності логічних і хронологічних секвенцій, прагматичним складником цього виду повчального дискурсу є асертивний характер висловлень, а соціальним – компетентність адресанта. У повчальному фатичному дискурсі спостерігаємо конвергенцію емотивної та фатичної мовних функцій. Окреслено стратегії й тактики повчального дискурсу, описано мовні засоби їх актуалізації, репертуар дискурсивних маркерів і їх функції, а також невербальні засоби підсилення повчального впливу.

Еволюція англійськомовного лексикону кінематографії: соціокультурний та лінгвосинергетичний аспекти: автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 / Т. І. Наумчук; Запорізький нац. ун-т. Міністерства освіти і науки України. Запоріжжя, 2018. 24 с. – укр.

У дисертації здійснено комплексне дослідження еволюції англійськомовного лексикону кінематографічної галузі в соціокультурному та лінгвосинергетичному вимірах. Інвентаризацію корпусу лексичних одиниць здійснено на основі лексикографічних та енциклопедичних джерел. Розроблено польову модель

організації англійськомовного галузевого лексикону кіно, встановлено основні соціокультурні фактори його збагачення в ході еволюції та окреслено механізми та способи поповнення лексичного складу англійської мови. Застосування методології лінгвосинергетики дало можливість представити англійськомовний галузевий лексикон кінематографу як складну відкриту динамічну нерівноважну нелінійну систему. Визначено ектралінгвальні та інтралінгвальні механізми, а також способи самоорганізації аналізованої лексичної системи, схарактеризовано основні процеси її саморегуляції.

Семантична еволюція дієслів з градаційним значенням в англійській мові: автореф. … дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 / О. О. Бердіна; Маріупольський державний ун-т Міністерства освіти і науки України. Запоріжжя, 2018. 21 с. – укр.

У дисертації здійснено комплексне дослідження особливостей еволюції семантики дієслів із градаційним компонентом в англійській мові. Встановлено, що градація – релевантна властивість лексичної одиниці, а дієслова з градаційною семантикою в англійській мові є лінгвальним засобом відображення когнітивних структур, які належать до системи пізнання світу. Запропоновано методику виокремлення одиниць із градаційним компонентом із дієслівного фонду англійської мови та здійснено їх класифікацію. На основі виокремлених критеріїв сформовано корпус дієслів із градаційним компонентом в англійській мові в різних досліджуваних періодах еволюції англійської мови та з'ясовано етапи розвитку градаційного значення в семантичній структурі дієслів англійської мови. Визначено та описано причини, механізми й результати зміни градаційного значення в семантичній структурі дієслів. Досліджено шляхи поповнення словникового фонду англійської мови дієсловами з градаційним значенням у розглядувані періоди.

Формування англійськомовної картини світу Ірландії в умовах незбалансованої двомовності: автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 / Д. В. Полгородник; Запорізький нац. ун-т. Міністерства освіти і науки України. Запоріжжя, 2018. 22 с. – укр.

У дисертації досліджено англійськомовну картину світу, яка формувалася протягом примусового поширення англійської мови в Ірландії та її перманентного контактування з ірландською мовою. Розроблено періодизацію англійськомовного контактування, схарактеризовано їх чинники та наслідки. Доведено, що лінгвосоціокультурна ситуація в Ірландії має низку особливостей і відрізняється від інших типів функціональної асиметрії мов, зокрема диглосії. Співіснування англійської та ірландської мов в Ірландії кваліфікується як ситуація незбалансованої двомовності з провідною роллю англійської мови. Перехід з англійської на ірландську мову здійснюється з метою етнокультурної та соціальної диференціації та консолідації. Виявлено особливості базових концептів англійськомовної картини світу Ірландії, які співвідносяться з ділянками 'простір' (ІРЛАНДІЯ) та 'людина' (ІРЛАНДЕЦЬ). Обґрунтовано ключовий статус імен концептів. Поєднання методик семантико-когнітивного аналізу та психолінгвістичного експерименту дозволило встановити константність та модифікації в актуалізації концептів, важливу роль асимілятивних та інтегративних процесів, які тривають у ситуаціях лінгвокультурного контактування.

Вербальна репрезентація діяльності студентських ґендерних спільнот в англійській мові США: автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 / І. О. Артеменко; Запорізький нац. ун-т. Міністерства освіти і науки України. Запоріжжя, 2018. 21 с. – укр.

У дисертації виявлено закономірності і характерні риси вербальної репрезентації діяльності студентських ґендерних спільнот в англійській мові США та засобів її реалізації шляхом взаємодії лінгвостилістичних, лінгвокультурологічних та соціолінгвістичних чинників.

Обґрунтовано безпосередній зв'язок мови, культури й суспільства в контексті вербального відображення діяльності студентських "братерств" і "сестринств" в англійській мові США. Розроблено багатоаспектну методику дослідження студентського "братнього" соціолекту. Виявлено словотворчі механізми, покладені в основу мовної репрезентації діяльності студентських ґендерних спільнот, та з'ясовано шляхи вербалізації діяльності студентських "братерств" і "сестринств" в англійській мові США. Розроблено типологію лексичних одиниць із фоновою семантикою, що складають лексичний фонд студентського "братнього" соціолекту, визначено його роль як субкультури сучасного американського лінгвосоціуму. Досліджено специфічні риси мовної та ціннісної картин світу представників американської студентської субкультури.

Контекст та контекстуальність у сучасному англомовному художньому дискурсі: автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 / Л. В. Ковальчук; Східноєвропейський нац. ун-т імені Лесі Українки Міністерства освіти і науки України. Запоріжжя, 2018. 22 с. – укр.

У дисертації змодельовано структуру контексту як особливого ієрархічного ментального конструкту, згенерованого комунікативними партнерами у процесі дискурсивної взаємодії. Виявлено функційні властивості контекстуальних моделей (унікальність та суб'єктивність, асиметричність, інтегрованість, динамічність, гнучкість, градуальність) та розглянуто динаміку їх взаємодії (конвергенція та дивергенція).

Схарактеризовано комунікативний статус контекстуалізації, реконтекстуалізації та деконтекстуалізації, що формують контекстульність предмета думки мовця в дискурсі. Визначено комунікативні фактори контекстуалізації (просторово-часовий, статусно-рольовий, епістемічний, афективний), реконтекстуалізації (просторово-часова неоднорідність, перерозподіл комунікативних ролей, присутність стороннього реципієнта, політопікальність комунікації) і деконтекстуалізації (спільні соціально-культурні знання) та комплексно проаналізовано лінгвальні засоби цих контекстуальних операцій у сучасному англомовному художньому дискурсі.

Псевдоновини як жанр сучасного англомовного медіадискурсу: лінгвокогнітивний, комунікативно-прагматичний параметри: автореф. дис. …канд. філол. наук : 10.02.04 / Ю. О. Омельчук; Херсоньский державний ун-т Міністерства освіти і науки України. Запоріжжя, 2018. 22 с. – укр.

Здійснено комплексний аналіз псевдоновин як жанру сучасного англомовного медіадискурсу з урахуванням лінгвокогнітивного та комунікативно-прагматичного параметрів. У дисертації на матеріалі англомовних псевдоновин виявлено прямі номінації концепту LIE та дериваційні лексичні одиниці.

З'ясовано, що концепт LIE моделюється як багатовимірне інтегративне ментальне утворення та об'єктивується в медіадискурсі з метою реалізації авторської інтенції впливу на адресата. Відтворено тришарову структуру концепту LIE – логіко-поняттєвий, образно-асоціативний, валоративний складники, та фреймову модель зазначеного концепту.

Застосування теорії ментальних просторів і концептуальної інтеграції у поєднанні з методикою фреймового моделювання дозволило виявити лінгвокогнітивні механізми створення псевдосмислу, характер взаємодії фреймів СФЕРА ПРАВДИ vs. СФЕРА НЕПРАВДИ шляхом аналізу номінативних одиниць, які наповнюють їхні слоти, та реконструювати ментальні простори, де спостерігається руйнування причинно-наслідкових і логіко-асоціативних зв'язків між родовим і емергентним ментальними просторами, що слугує утворенню псевдосмислу, котрий контрастивно відрізняється від смислу, закладеного у тексті правдивої новини.

Розкриття лінгвокогнітивних механізмів утворення псевдосмислу здійснено за допомогою лінгвокогнітивних процедур завершення й нарощування.

З М І С Т

Передмова 3

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ

Lapaire Jean-Rémi Engaging the "Learning Body" in Language Education 4

Anisimova A. I., Dobrushyna M. Yu. Diversity in Verbalization of the Concept University in the English Educational Discourse 27

Лобанова В. В. Англійський займенник: роль та зміни у сучасній мові 34

Міненко О. В., Снісаренко Я. С. Дослідження структурно-семантичних особливостей лексико-семантичного поля «політична діяльність» у складі суспільно-політичної лексики української та англійської мов 40

Пономарева Л. Ф. К вопросу о взаимодействии различных типов словообразовательных процессов при образовании потенциальных и окказиональных слов 47

Haenko V. V. Pragmatic Essence of Linguistic Modality in Media Discourse 54

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ПИТАННЯ МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ

Білова А. Г. Рольова гра як частина комунікативної методології у викладанні англійської мови як іноземної 59

Давидова Н. В., Декусар Г. Г. Опанування інноваційних методів та технологій у форматі комплексного підходу при викладанні іноземної мови в закладах вищої освіти нелінгвістичного профілю 65

Koroliova L. V. The Influence of the European Union Multilingualism Policy on the Training of Foreign language Teachers in Romanian Universities 75

Lukianenko L. N. Some Aspects of Teachinhg Effective Reading to First-year Students Studying English as Their Major 80

Mosina Yu. S. An Interactive Whiteboard as a Support Tool to a Teacher 88

Pererva K. M. The Role of Empathy in English Teaching 94

Сафонова Н. А. Особливості організації самостійної роботи з англійської мови у початковій школі 99

Шалацька Г. М. Організація науково-дослідної роботи студентів з іноземної мови 105

ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО ТА КРАЇНОЗНАВСТВО

Волкова М. Ю. Особливості порівняльного аналізу оригіналу та перекладу оповідання Е. Сетона-Томпсона «Життя сірого ведмедя» 111

Міненко О. В. Рецептивно-естетичні засади художнього перекладу у системі компаративістики 118

Панченко О. І. Українська реалія XIX сторіччя та її переклад (на матеріалі поеми Т. Г. Шевченка «Катерина») 124

Черноватий Л. М. Особливості перекладу українською мовою англомовних термінологічних словосполучень у сфері лінгводидактики 130

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА ТА СТИЛІСТИКИ

Єремеєва Н. Ф. Особливості семантичної структури англійської народної казки 137

Honsalies-Munis S. Yu. Body Images in the Poetry by Anne Sexton, Sylvia Plath, Adrienne Rich 143

Drozdovskyi Dmytro Philosophical and Genological Features of English Post-postomodernistic Novel: Typological Characteristics 150

Kyrpyta T. V. Unreliable Narrator and Doubt in «The Turn of the Screw» by Henry James 159

Lysenko N. O. Graphic Means in the English-language Expressive Compressed Texts 166

Muntian A. O. Investigation of an Artistic Image of a Literary Work (Donna Tartt's novel "A Secret History") 172

Потницева Т. Н. О безрассудствах женщины и не только (поэтические миниатюры О. Голдсмита о любви) 179

Семешко Н. М. Досвід стилістичної інтерпретації оповідання Ірвінга Вашингтона 189

Shyshkina I. V. Stylistic Features of the Novel "Paper Towns" by John Green 196

Teterina L. M. Representations of Socio-cultural Stereotype "Bachelor" in Muriel Spark's Novel "The Bachelors" 202

Yashkina V. V. Imagery Created and Reflected in Multilingual Poetic Translations 209

ІНФОРМАЦІЯ 215

Наукове видання

АНГЛІСТИКА ТА АМЕРИКАНІСТИКА

Збірник наукових праць

Випуск 16

Коректор *Л. В. Олельченко*

Підписано до друку з оригінал-макета.
Формат 70х108/16. Гарнітура Times. Ум. друк. арк. 16,27.
Наклад 55 прим. Зам. № 260.

Видавництво та друкарня ПП «ЛІРА ЛТД»
49107, м. Дніпро, вул. Наукова, 5
Свідоцтво про внесення до Держреєстру
ДК № 6042 від 26.02.2018.
+38 (067) 561-57-05 | dnipro.lira@gmail.com | lira.dp.ua