

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ
КАФЕДРА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ
ТА ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

**Збірник матеріалів
VI ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ
ОНЛАЙН КОНФЕРЕНЦІЇ**

***«АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ
ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ»***

3-8 лютого 2021 р.

Житомир 2021

УДК 81'34/'42
ББК 81.2-1/-5
М 34

Рекомендовано вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 6 від 26 березня 2021 р.)

Рецензенти:

Хант Галина Олександрівна – завідувач кафедри іноземних мов Поліського національного університету, кандидат філологічних наук, доцент

Могельницька Людмила Францівна – завідувач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики Державного університету "Житомирська політехніка", кандидат філологічних наук, доцент

Калінін Вадим Олександрович – заступник директора з навчально-методичної роботи комунального закладу «Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради, кандидат педагогічних наук, доцент

Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури. Збірник матеріалів VI Всеукраїнської онлайн конференції. 3-8 лютого 2021 р. / За ред. В.О. Папіжук. - Житомир: Видавництво ЖДУ ім. Івана Франка, 2021. - 99 с.

До збірника включено матеріали онлайн конференції «Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури», проведеної кафедрою міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики ННІ іноземної філології ЖДУ імені Івана Франка 3-8 лютого 2021 року. Збірник містить результати мовознавчо-педагогічних розвідок з актуальних питань лінгвістики й методики викладання мови та літератури. Видання розраховане на наукових співробітників, викладачів і студентів.

Відповідальні за випуск:

Гурин Олег Володимирович – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Рудик Ірина Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка.

ЗМІСТ

1. **Бешлей Ольга Василівна.** Використання стратегій вивчення англійської мови за умов самостійної роботи студентів.....
2. **Гирин Олег Володимирович.** Types of Hedging and Author's Modality.....
3. **Доброльожа Галина Миронівна.** Неокласичні мотиви поезії Максима Рильського.....
4. **Домбровська Софія Андріївна.** Языковая реализация концепта движения в англоязычном художественном дискурсе.....
5. **Євченко Віра Володимирівна.** The Earliest Latin Loanwords in Anglo-Saxon.....
6. **Казакова Наталія Олександрівна.** Лексико-семантические средства выражения оскорбления в современном английском языке.....
7. **Климович Юлія Юріївна.** Професійне самовизначення майбутнього філолога в умовах онлайн-освіти.....
8. **Козій Ольга Борисівна.** Особливості функціонування засобів експресивного синтаксису у малій прозі Уільяма Фолкнера.....
9. **Котнюк Людмила Григорівна.** Мовна репрезентація концепту «Людина» в англійських пареміях.....
10. **Кузьменко Олена Юріївна.** Інтерв'ю: історія розвитку і трансформації жанру.....
11. **Лавриченко Наталія Миколаївна.** Вчитель іноземної мови як рефлексивний практик.....
12. **Мінцис Елла Євгеніївна.** Teaching EFL from CLIL Perspective: Case Study.....
13. **Мінцис Юлія Борисівна, Чорненко Юліана Ігорівна.** Основні прийоми перекладу епітета, метафори та порівняння у художньому тексті.....
14. **Мінцис Юлія Борисівна, Шкварок Наталя Петрівна.** Способи збереження авторського стилю при перекладі творів художньої літератури.....
15. **Мірошниченко Марія Павлівна.** About the facture of artistic texts.....
16. **Папіжук Валентина Олександрівна.** Фахова підготовка французьких вчителів іноземної мови.....
17. **Рудик Ірина Миколаївна.** Метафоричні моделі вербалізації кризи.....
18. **Рудік Ірина Валеріївна, Федотова Марія Анатоліївна.** Лексические и синтаксические средства выражения любопытства в английском языке.....
19. **Савчук Інна Іванівна.** Film Dubbing as a Creative Technique of Using Video Materials in Teaching Foreign Languages.....

УДК 378:811.111(076)

О. В. Бешлей

Чернівецький національний університет

імені Юрія Федьковича

канд. філол. наук, асистент

Використання стратегій вивчення англійської мови за умов самостійної роботи студентів

Викладання іноземної мови у ВНЗ або школі передбачає розвиток навичок критичного мислення та креативності, а процес навчання проходить в умовах білінгвального середовища. Залежно від мовленнєвої компетентності студентів інструментальна функція мови може бути досить істотною: наприклад, інструкції до виконання вправ, формулювання завдань, виправлення мовленнєвих та граматичних помилок. Однак і використання рідної мови є часом необхідною умовою ефективної аудиторної роботи, оскільки, поряд з виконанням функції мови навчання, є засобом досягнення повної когнітивної та комунікативної взаємодії викладача і студентів.

Самостійна робота студентів передбачає кілька форм, серед яких: самостійне виконання завдань під безпосереднім контролем викладача під час аудиторних занять; виконання студентами домашніх завдань, підготовка до тестів різного рівня, переклад текстів у рамках домашнього завдання.

Успішна робота і в тому, і в іншому випадку можлива лише за наявності підготовчого етапу, коли викладач дає потрібні методичні установки і максимально точно і однозначно формулює завдання. Якості самостійно виконаних вправ, перекладів, переказів сприяє і контроль з боку викладача, а також самоконтроль. Із самоконтролем пов'язаний і такий підхід до самостійної діяльності, коли студент усвідомлює її необхідність, проявляє старанність і знаходиться в пошуку стратегій для успішного виконання позааудиторних завдань.

Досвід роботи зі студентами факультету іноземних мов свідчить про те, що безпосередньо процес навчання англійської мови ускладнюється відсутністю достатньої кількості інтерактивних завдань, які передбачають розвиток креативних навичок студентів. Доводиться констатувати, що загально прийнята методика навчання англійської мови як іноземної

виявляється не завжди ефективною за сучасних вимог суспільного розвитку. Виникаючі ще на комунікативному рівні труднощі сприйняття сформульованих українською мовою завдань поглиблюються необхідністю їх виконання англійською, яка є предметом вивчення. Рідна мова в цій ситуації не завжди здатна виконувати роль сполучної ланки у схемі «поняття – слово – переклад», знання граматичних термінів не є апріорним і вимагає додаткових роз'яснень, що часто веде до неповного розуміння, а, отже, і втрати студентами мотивації до навчання.

У зв'язку з цими обставинами, і у викладача, і у студентів виникає необхідність використання таких стратегій і вивчення, і навчання, які б забезпечили необхідні умови для продуктивної та ефективної роботи як в аудиторії, так і поза нею. Йдеться про такий процес планування, опрацювання та оцінювання навчального матеріалу, який стосуватиметься не тільки академічного, але і соціального досвіду студентів і стане запорукою їх успішної самостійної роботи і навчання в цілому. Важливо також відзначити, що використання навчальних стратегій, що підвищують ефективність, – це завдання для викладача, в той час як вибір студентами правильної стратегії вивчення прямо пропорційний їх академічному успіху.

Перед викладачем постає завдання запропонувати такі техніки та підходи у вивченні англійської мови, які б допомогли студентам ввести реалії досліджуваної мови у свій понятійний апарат. Студентам необхідно також виробити власні стратегії вивчення англійської мови, оскільки тільки такий інструмент дозволить правильно організувати процес перетворення рецептивної інформації в продуктивні знання.

Стратегії вивчення можуть бути класифіковані як *метакогнітивні* і *когнітивні* відповідно до їх змісту. Когнітивні стратегії в процесі вивчення включають: осмислення навчального процесу, його планування, послідовне виконання завдань, оцінювання результатів своєї праці. Когнітивні стратегії, навпаки, безпосередньо пов'язані з конкретним завданням і застосовуються при обробці нової інформації, яка надходить при навчанні [1: 132].

Такі когнітивні стратегії вивчення вважаються особливо важливими у випадку перетворення інформації у знання – *elaboration*, коли студент доповнює новим матеріалом те, що вже знає. Мнемонічна стратегія – *mnemonic strategy* дозволяє організувати процес засвоєння нової лексики з опорою на знайомі поняття, асоціації та ключові слова. Студент може запам'ятати нове слово або вираз, з'єднавши знайому ключову фразу або

поняття з менш знайомої за допомогою образу, що володіє спільністю ознак для цих мовних одиниць [2: 65-82].

Стратегія продуктивного читання – *generative processing* є важливою складовою такої моделі роботи з текстом, коли студент намагається зрозуміти текст за допомогою співвіднесення різних частин цього тексту один з одним, і з уже наявними знаннями. Така трансформація опрацювання тексту може здійснюватися або у вербальній формі (позначки, записи, виділення тексту), або – в образній (малюнок, схема, діаграма) [3: 87-94].

Ще одна стратегія, яка успішно застосовується при роботі з текстом, – це стратегія колективної роботи – *cooperative learning*. Робота студентів у парах або невеликими групами може проводитися при самостійній підготовці до занять. Істотно продуктивніше працює тактика спільного обговорення, аналіз тексту англійською мовою, а також його переклад. Досвід показує, що результати роботи використання такої стратегії перевершують результати індивідуальної роботи. Студентам можуть бути рекомендовані такі стратегії при вивченні англійської мови як іноземної для оптимізації цього процесу. Серед *метакогнітивних стратегій* слід зазначити:

1. Попереднє виявлення основних принципів організації майбутнього навчального процесу – *Advance Organizers*.
2. Загальне спрямування на виконання завдань – *Directed Attention*.
3. Виявлення тих аспектів вивчення іноземної мови, які потребують особливої уваги – *Selective Attention*.
4. Усвідомлення умов, що сприяють достатньому рівню самостійності занять і їх забезпечення – *Self-management*.
5. Робота над тими компонентами мови навчання, які будуть потрібні для виконання завдання з вивчення англійської мови – *Advance Preparation*.
6. Контроль за власним мовленням, його граматичними, фонетичними, лексичними компонентами – *Self-monitoring*.
7. Співвідношення досягнутих успіхів у вивченні англійської мови з очікуваними – *Selfevaluation*.

Серед *когнітивних стратегій* слід зазначити:

1. Повторення мовних моделей – *Repetition*.
2. Використання відповідних навчальних матеріалів – *Resourcing*.
3. Співвідношення нових знань в області лексики з фізичними діями – *Directed Physical Response*.
4. Використання рідної мови для розуміння мови, що вивчається –

Translation.

5. Конспектування правил, інших навчальних матеріалів – *Note taking*.
6. Постійне застосування на практиці граматичних правил – *Deduction*.
7. Співвідношення нових знань з візуальними образами за допомогою знайомих фраз, місць розташування – *Imagery*.
8. Запам'ятовування нових слів англійської мови через знаходження фонетичних відповідників цих слів у рідній мові – *Key Word*.
9. Використання нових слів у зв'язковій фразі або реченні – *Contextualization*.
10. Використання раніше отриманих мовних і загальних знань при вивченні англійської мови – *Transfer*.
11. Використання інформації загального характеру для мовної здогадки при знайомстві з новою лексикою – *Inferencing*.
12. Використання можливостей носіїв мови щодо перефразування мовних елементів – *Question for Clarification*.
13. Колективна робота, метою якої є отримання інформації і моделювання мовленнєвої діяльності – *Cooperation*.

Таким чином, аналіз стратегій вивчення в процесі освоєння англійської мови показав, що їх зміст відповідає алгоритму навчання з великою часткою самоконтролю. Застосування таких стратегій може істотно поліпшити закріплення основних навичок і підвищити не тільки мовну, а й комунікативну компетентність студентів. Інтегрований підхід, який лежить в основі когнітивних та метакогнітивних стратегій, сприяє і результативному освоєнню різних аспектів іноземної мови, і виробленню прийомів усвідомленої, відповідальної, самостійної підготовки до занять.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Orr J. K. *Growing Up with English*. Washington, DC 20547: Office of English Language Programs, 1999. PP. 131-141.
2. Levin J. *The Mnemonic: Keywords in the classroom*. *Educational Psychologist*, 16/2, 1981. PP. 65-82.
3. Wittrock M. *Learning as a generative process*. *Educational Psychologist*, Vol.1, 1974. PP. 87-94.

Types of Hedging and Author's Modality

Neutral, formal, both public or private, tolerant and inoffensive speech means that the author of both oral and written speech has to be careful in statements. Such caution makes it possible to distinguish between facts and statements, and also minimizes the ultimacy of the expressed opinions.

This language phenomenon attracted the linguistic attention in the second part of the 20th century, however the current trends in public speech have reinforced the need to additionally study and analyze hedging [1] and its structural and semantic types as well as pragmatic aspects of its usage.

The term “hedging” is borrowed from Economics, where it means the insurance of possible risks, which is supposed to protect against a variety of adverse situations. In the linguistic field, the term itself has hardly changed its meaning but rather acquired additional meanings. Thus in linguistics, hedging is a term introduced into scientific circulation by J. Lakoff in 1972 in "Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts" [2], in which he was first to define the notion. He suggested the name of the phenomenon - "hedge" [2: 21], metaphorically comparing it with a fence (by using hedges the speakers would separate themselves from the direct meaning of their message). Thus, according to J. Lakoff, “hedging is words or phrases whose function is to present things ambiguously, while individuals are completely confident in the accuracy of the information they present in the communication process or in their publications.» [2: 195].

Thus so far we have come across two terms: “hedge” and “hedging”. In the paper we will differentiate between them posing the latter as the phenomenon name and the former – as one of its realization types.

However, J. Lakoff is not the only scholar who studied this phenomenon; the introduction of hedging to the linguistic analysis was aligned with the fuzzy set theory associated with the names of L. Zadeh and W. Weinreich [3; 4]. The theory stands on similar to Lakoff's grounds.

Not refusing from the traditional approach we will determine that hedging is building a statement in a way, presenting the message as a relative rather than absolute truth. This can be achieved by a number of means, among which there is one which we will refer to as hedges.

The aim of the study is to analyze the structural, semantic and pragmatic features of hedging. Though hedging is associated primarily with lexical semantic, the use of hedging also finds its realization on a grammatical level.

Hedging can be used in speech for one or several of the following aims:

- by using hedging, speakers soften statements to reduce the risk of objection. This occurs to avoid scientific inaccuracy and defines it as a linguistic hint of bias that prevents personal liability for the statement.

- speakers express the fact that they do not claim the "last word" on a particular topic. Expressing a lack of confidence does not necessarily mean embarrassment or uncertainty. Hedging can also be seen as a means of expressing greater accuracy in expressing results. In fact, speakers tend to soften the force of their assertion since a stronger statement may not be justified by available evidence and data.

- hedging can be used as a positive or negative politeness strategy, by using which the speaker tries to pose himself more modest than arrogant or omniscient. Hedging is a rational interpersonal strategy that supports the position of the speaker, builds the relationship between the recipient and the speaker and guarantees a certain level of acceptance in the community.

- a certain degree of separation from the message has become a norm in speech; hedging already functions as an integral part in the genre of public speaking in English having coined such set expressions as "*address issues*", "*face challenges*" etc.

The most important and indicative criteria for hedging are:

- its potential variability, i.e. the presence of lexical units and inflections in it, which can be replaced or omitted without loss of meaning;

- reduction of its accuracy and specificity, which leads to its abstractness;

- its increased objectivity or, conversely, remoteness from the information presented.

In recent years, the concept of "hedging" has been developed primarily in pragmatics and discourse analysis, so the modern meaning of this term goes beyond the formal logic and semantics of frames, penetrating the field of metacommunication and linguistic strategies of mitigation and politeness. The difficulty of functionally defining lexical delimiters (hedges) is that almost any linguistic expression can be interpreted as a "hedge". Therefore we will distinguish between hedges proper and softeners. Hedges proper are those parts of sentences, which are nonobligatory for the grammatical structure of the sentence, that is presenting additional minor information. E.g: in the sentence *Maybe you're right*, the sentence structure could well go without *Maybe*. Whereas softeners are an indispensable part of a sentence, which can be replaced though by a more "direct" option. For example, in the sentence: *You need to study harder*, the verb is an obligatory part, though its semantics is less imposing than of the verb "*must*", which is most definitely the message of the sentence.

So, pragmatically hedging is associated with the expression of confidence, or more often with a lack thereof in the provided information veracity. However the uncertainty can be either of the two following types:

- ambiguity within the propositional content;

- ambiguity in the relationship between the propositional content and the speaker.

According to the above types of uncertainty, we will define two types of hedges: a) approximators – hedges that affect the true value of the propositional content, for example: *His look was sort of weird*;

b) buffer hedges –lexical or grammatical units that do not affect the truth of the meaning, but reflect the degree of the speaker's commitment to the meaning of the truth of the whole sentence, for example: *I think his look was weird*.

Morphologically hedges can belong to any part of speech and function like nouns, verbs, adjectives, adverbs and even articles.

The most significant concept associated with hedging is modality. If we take into account the definition of epistemic modality, that it is "any statement in which the speaker expresses his attitude to the proposition validity this will provide an opportunity to draw a parallel with many definitions of hedging. The inclusion of hedging in the epistemic modality is observed by three linguistic features which we can define as:

- a) proposition entry;
- b) relation to illocutionary force;
- c) generation of individual lexical items.

The latter is implemented by using expressions such as *so-called, so to speak*, etc. This connection is clearly seen in the examples of modal verbs with epistemic meanings. In a sentence like "*It may be possible*," we are dealing with hedging on the one hand and epistemic modality on the other.

Thus we can determine that in both written and oral discourse hedging acts as a language "insurance" and allows not only to individualize the statement, but also to establish limits of responsibility for the accuracy of information, propositions, to limit the degree of reality judgment reliability, to avoid absolute interpretation.

So, let's analyze the English lexical items belonging to the category of hedging and divide them into the following groups: set expressions that complete the list or enumeration, approximators; substitute words; performatives.

1. **Set expressions that complete the list or enumeration.** This group includes generalized list completers which are used at the end of the list, indicating that they can be easily extended, naming the same meaning of objects, phenomena and actions. That is, it is assumed that the addressee will easily deduce from the general context what can act as a completion (*and things (like that); and all (the rest of it/that sort of thing).; and/or something (like that/of that nature); or anything; and/or stuff (like this / that), or what/where/whoever; or so; and everything (like that / else); and that kind/sort of thing; and so on and so forth*.

2) **Approximators.** The veiling of negative or categorical message can be achieved with the help of approximators. Means of opposition, epistemic modality, as well as rhetorical questions reduce the ultimacy of the statement, taking into account alternative points of view. The reduction of the negative effect is also achieved through a gradual decrease in confidence in the truth of the statement, which occurs due to such units as: *on the one hand; (on) the flip side (of the coin); for one thing; although; though; albeit; however; (but) along the way; despite; in spite of; nonetheless; nevertheless; still; yet; while* etc. Researchers attribute to them various lexical means. Among them we can structurally distinguish two

subgroups: a) approximators containing a quantifier (*I'll see them at six or thereabouts*); b) approximators that do not contain a quantifier (*The merger caused loads of problems*). The first group, as a rule, includes adverbs of measure and degree (for example, *almost, around, etc.*). To this category we also attribute quantifiers that have postpositions *-ish; -odd; -something*.

3. **Substitute words.** This group includes lexical units that name substitute generalized nouns or placeholders – words that can be used to fill a certain position in the structure of expression. This can happen either to avoid tautology (in this case it is quite doubtful, if this is the case of hedging) or periphrasis, which can be euphemistic or sublimic.

Sentence *I need some kitchen utensils and some cleaning stuff* illustrates the use of a generalized noun *stuff* instead of a possibly tautological unnamed word – possibly *utensils*

In *I no longer want to argue about the salary thing* the underlined words is euphemistic and used to substitute a contextually tabooed word which might involve emotional burden (*problem, increase, decrease* etc).

Sentence *I need a thing for unscrewing the radiator* illustrates the use of a generalized *thing* instead of the name of the tool, which the speaker might not know the name of, not willing to make the ignorance obvious, thus trying to subleme (raise) him/herself in the eyes of the listener.

4) **Performatives.** Performative verbs in linguistic study take position between lexical semantics and grammar. Therefore its manifestation in hedging structures can be attributed to both lexical and grammatical means. These structures can be:

-parenthetic (*I imply, that; we mean; they suggest* etc) where the use of a performative verb removes from the speaker any responsibility for the statement

- modal, in which the meaning of necessity is softened by other hedges *really, surely, besought*, for example: *it should be really stressed, it should be surely noted*.

Grammatical hedging includes a variety of means, both morphological and syntactic as well as those which utilize both grammatical and lexical semantics.

The main types of grammatical hedging is illustrated in Table 1.

Table 1

Modal verbs (used instead of notional or link verbs)	<i>may, might, can, could, would, should etc.</i>	<i>Such a measure <u>might be</u> (instead of is) more sensitive to changes in health after specialist treatment</i>
Parenthetic phrases	<i>believe, to our knowledge, it is our view that, we feel that</i>	<i>We <u>believethat</u> there is no simple explanation</i>
Additional clause (thus making the	<i>It could be the case that; It might be suggested that; It is possible that, It shall be noted that, etc.</i>	<i>It is possible that you are wrong</i>

statement the object clause)		
«if» clauses	<i>if true, if anything, if..., etc.</i>	<i>If true, our study contradicts the myth that men make better managers than women</i>
Complex hedges (double, tripple)	<i>seems reasonable, looks probable</i>	<i>It seems likely that we will finish in time; It seems reasonable to assume that the situation is critical</i>
The use of passive voice	<i>It has been noted; It was decided; It is known to be</i>	<i>It was concluded that sleep deprivation has three effects on cognitive performance</i>
The use of past tense form instead of the present tense form		<i>I thought you might want to rest for a while.</i>
Two-step questions-		<i>A: Is this your pen? B: Yes, that's mine. A: Do you mind if I borrow it for a minute?</i>

In the list, presented in Table 1. the most productive hedging pattern is modal words and expressions. With the help of these words, the ultimacy of the statement is reduced with the meaning of assumptions, uncertainties, doubts, which are inherent to the modal verbs semantics. In addition to the modal verbs, a set of lexical units is used, which shares the capacity to denote epistemic modality of a statement. These words are *probably, apparently, definitely, obviously* etc. We will refer to them as modal words. Indirect statements with modal words often have a pragmatic meaning of motivation to action. It can be argued that these modal words express the intention, the implementation of which depends on the will of the addressee. However the range of modal words is quite large, which causes the need of classifying them into separate classes.

1. modal verbs and their equivalents (*may, might, be going to, etc*)
2. adverbs (*eventually, possibly, etc*),
3. nouns (*feeling, guess, etc*),
4. adjectives (*possible, probable, etc*),
- 5 numeral *one*.

It should be noted that one of the most numerous hedging patterns are modal expressions with verbs of mental activity (*think, believe, suppose, imagine, etc.*), verb-noun combinations (*I'm afraid, I fear, etc.*), set expressions (*I dare say, I must say, I must confess, etc*).

Depending on the lexical meaning, modal expressions with verbs denote the subjective evaluation of the utterance, softening its ultimacy by narrowing the objectivity of the expressed thought, limiting its boundaries to the personal experience of the speaker.

Thus, hedging can be defined as a set of lexical and grammatical means of expressing probability, which is often used to soften the statement in case of speaker uncertainty. The phenomenon of hedging is extremely relevant in the study of the culture of the country whose language is being studied, because the development of hedging helps to express or, conversely, to recognize the true intentions or thoughts.

Hedging performs important etiquette functions and is updated through multilevel language tools. It is aimed at softening the ultimacy of thought, criticism, avoidance of absolutism, in order to preserve the "face" of the addressee, reduce the impact on the addressee, improve the effectiveness of scientific communication, transfer the features of the political picture of the world. Hedging in speech is realized via a set of lexical and grammatical means: set expressions that complete the list or enumeration, approximators; substitute words; performatives on the one hand and modal words, change of tense forms and syntactic structure of the initial categorical sentence.

Thus, we are convinced that different types of hedging allow speakers to demonstrate their personal feelings and attitudes towards the subject of discussion and their interlocutor.

The scope of the hedging means highlighted in the article can in no way be considered exhaustive. Thus phonetic hedging means definitely deserve separate consideration. In addition to that relations between epistemic modality and hedging presents a wide field for scientific research

REFERENCES

1. Krylova I.P. (2000) *A Grammar of Present-Day English. Practical Course*. Moscow, 443 p. [in English].
2. Lakoff, G. (1972). *Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts, Papers from the Eighth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, pp. 183–228. [in English].
3. Weinreich, U. (1966). *On the semantic structure of English, Universals of language. 2nd Edition*. Cambridge, pp. 142–217.[in English].

4. Zadeh, L. (1965). *Fuzzy sets*. *Information and Control* 8, pp. 338–353.[in English].

УДК 81'276.2:044.7

Г. М. Доброльозжа
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
канд. філол. наук, доцент

Неокласичні мотиви поезії Максима Рильського

Незважаючи на постійну присутність Максима Рильського у шкільних програмах з української літератури, його творча спадщина – вірші, співана поезія, кантати, лібрето, публіцистика, переклади – залишається актуальною і сьогодні, вимагає нового прочитання і потрактування. На особливу увагу науковців та шанувальників творчості заслуговують перші збірки поета «На білих островах» (1910), «Синя далечинь» (1922), «Крізь бурю й сніг» (1925), «Під осінніми зорями» (1926), «Тринадцята весна» (1926), «Де сходяться дороги» (1927), «Гомін і відгомін» (1927). На думку дослідника «Розстріляного відродження», есеїста Ю. Лавріненка, ранні книжки лірики Максима Рильського – це «певний хід на вершини мастерства, дозрівання таланту і його власного стилю» [2: 92]; далі літературний критик порівнює новаторську, яскраву, європейську поезію М. Рильського 20-х років із «поетичним кладовищем 1930-40-х», оскільки пізніший період став для багатьох творчих особистостей постійною боротьбою за фізичне виживання, самозбереження, можливість хоча б обмежено, але творчо працювати.

Поет Рильський почав активну творчу діяльність у період розквіту неокласицизму (з грецької *новий і зразковий*) – новітнього напрямку в мистецтві та літературі, що виник після занепаду класицизму і маніфестував себе численними античними сюжетами, міфологічними мотивами, оспівуванням земних розкошів, перевагами форми твору над її змістом. Неокласицизм з'явився у середині ХІХ ст. в західноєвропейській літературі, а вже у 20-і роки ХХ ст. була створена неформальна група українських неокласиків, до якої увійшли «вільні митці»: М. Зеров, М. Драй-Хмара, П. Филипович, Юрій Клен, В. Домонтович, Б. Якубський, М. Рильський та ще декілька поетів і прозаїків. Вони позиціонували себе як *київські неокласики*, не виголошували жодних ідейних маніфестів, не закликали до спротиву чи боротьби, натомість підкреслювали власний естетизм та модерність. Неокласики жорстко відмежовувалися від романтизму, народництва і пролетарської культури; вони прагнули наслідувати творчість минулих епох, ретельно обирали історичну, культурну та моральну тематику для своїх творів. Взірцевими для неокласиків були антична лірика, куртуазна поезія трубадурів, філософська глибина східних культур, витонченість французької класичної поезії, українська літературна спадщина; вони щиро вірили у тріумф і перспективи української революції та українського відродження 1917-1929 років.

Творча діяльність неокласиків відбувалася під пильною увагою та контролем совєцької влади та її вірних апологетів, наприклад, чого тільки

вартій фельетон П. Михайловича «Неокласики», опублікований у газеті «Більшовик» (1924), який розпочинається пасажем: *Слава Алаху, що я не неокласик. А то було-б мені, – аж мороз по шкурі ходе!*. Кінцівка цього «твору» також вражає неприхованим цинізмом, несприйняттям людини як особистості: *Поставив високого стовпа, на стовпі прибив таблицю і зробив такий напис (Г.Д. – у чорній рамці): Тут упокоїлись раби Аполона, поетимрійники: Зеров, Рильський, Філіпович, замучені музою року 1924. Спокій праху вашому!* [1].

Захоплення формами та методами грецького, римського та європейського мистецтва, уникання пролетарських сюжетів, оспівування минулих часів не пройшло повз увагу каральних органів окупаційної совєцької влади – тож творча діяльність українських неокласиків скінчилася трагічно: у 30-і роки ХХ ст. були заарештовані, а пізніше знищені М. Зеров, П. Філіпович, М. Драй-Хмара, А. Лебідь; змушений виїхати в еміграцію Юрій Клен (О. Бургард); були заарештовані М. Рильський, М. Новицький; із совєцькою владою почали тісно співпрацювати М. Калинович, В. Домонтович (В. Петров) ...

Результатом того, неокласичного, періоду творчості залишилися поетичні шедеври Максима Рильського, які, на нашу думку, є неперевершеними, оскільки не засмічені ідеологемами та не засіяні страхом. Ранні поезії Максима Тадейовича щирі й глибокі у почуттях і сподіваннях; сповнені символізму, романтизму, паралелізму, у них відчутні народні сюжети і мотиви. Поетичні твори того періоду містять ліричні замальовки природи у її розквіті та занепаді, у її гармонії з людиною. Поет потужно використовує античні та середньовічні мотиви, проводить змістові паралелі з європейською лірикою, переосмислює світові сюжети, роль світових діячів та героїв. Літературний критик Ю. Лавріненко підкреслював, що Максим Рильський «увійшов у світ ліричної творчості життєлюбом, закоханим у всі прояви життя, з його головними скарбами любови, краси і волі. У нього мимохіть синтезується грецьке поняття краси як гармонії з бароковим поняттям краси як семи, що творить і єднає найкрайніші протилежності» [2: 93].

Однією із найбільш талановитих, однак не до кінця пошанованою літературними критиками, вчителями і науковцями, школярами і студентами, звичайними українськими читачами-поціновувачами є збірка поем та поезій «Крізь бурю й сніг» (1925). У той період М. Рильський уже цілком сформувався як поет-неокласик, учитель-наставник для молодих поетів. У 1925 р. поет Микола Зеров називав риси «неокласичного стилю Рильського того часу: зрівноваженість і прозорість форми, кляризм (або *акмеїзм* – з грецької *вершина, вищий ступінь*), чіткий епітет, міцна логічна побудова і строга течія мислі, поєднання безпосередності з філігранністю, афористичність» [1]; саме у той період «стали помітні нові стильові первні – небарокові». Дійсно, Максим Рильський досконало володів усіма рисами неокласичного стилю:

- він був неймовірно глибоким знавцем української народної мови; від батька і матері, братів і друзів, спілкування із селянами він, за словами Ю. Лавріненка, «дістав посвячення в розкішний світ гоголівської України»;
- його творчість вражає багатством тем і мотивів, переосмисленням уже існуючих світових сюжетів з біблійної, античної та європейської літератури;
- М. Рильський володів досконалыми поетичними формами (гекзаметром, октавами, терцинами, п'ятистоповим ямбом, двостопним пеоном тощо);
- поетичні твори містять довершені художні засоби (епітети, метафори, порівняння, епіфору, анафору, інверсію, уособлення, перелічення, повтори, риторичні питання, оклики та ін.);
- пластичні образи, створені талантом митця, роблять поезію живими; вони наче малюють картину дощу, плюскоту хвиль, косовиці, цвітіння; автор органічно використовує зорові, слухові, кольорові, дотикові, смакові та запахові образи;
- лірика М. Рильського універсальна – вона не прив'язана до певної особи, часу, події; він малює поетичним пензлем вічне, а сам начебто стоїть поруч і спостерігає.

Ілюстрацією до вищезазначених тез може бути короткий лінгвістичний аналіз поезії «Косовиця» із збірки «Крізь бурю й сніг» [3: 30-33]. Поезію «Косовиця» Максим Рильський написав у 1925 році, і нав'язана вона була, ймовірно, спогадами про перебування у рідній Романівці (сьогодні – це село Романівка Попільнянського району Житомирської області). Максим Тадейович підкреслював, що може «відгукуватися ліричним віршем тільки на минуле, на те, що осталося в душі і може мати прозору форму, питому моїй манірі. Інакше писати не можу» [2: 96]. Сучасники поета часто згадували, що він любив природу – у спогляданні та діяльності, – тому сільська тематика сіножаті була йому знайомою, близькою, значущою.

За сюжетом та структурно поезія поділена на дві частини: перша – власне косовиця, друга – згрібання сіна у копиці. Кожна із частин є цілком закінченим поетичним твором, наприклад, перша частина під умовною назвою «Косарі» наче взята у своєрідну смислову та часову рамку: початок: *Гей, як вийде сонце з-за діброви,/ Як на плесі крикнуть дикі гуси...* і закінчення: *Як заходить сонце за діброву,/ Як послухать на плесі сірі гуси...*

У поезії не лише яскраво, образно змальовується діяльність косарів-селян і дівчат-селянок, але й у поетичній формі висловлюються їхні найзаповітніші думки, потаємні мрії та бажання. Для косарів – це звертання до землі (*хліборобської матері*), вітру (*парубка співочого*), сонця (*мудрого господаря*) із проханням легкої праці, вдалого сінокосу, а до хмар (*турків-яничарів*) – із застереженням дощу; що ж до дівчат, то їх непокоять інтимні почуття – туга, очікування, нерозділене кохання.

Поезія дуже мелодійна, грайлива, у ній дотримано закони милозвучності, зокрема співвіднесеність приголосних і голосних – 56 % і 44 %. За ознакою евфонічності, за використанням повної нестягненої форми прикметника (*молодая врода*), за кількарізним вживанням підсилювально-окличної

частки *гей* на початку строфи та за єдинопочатком (*То не риба в морі розгулялась, / То не пави в небеса знялися...*) поезія нагадує народну думу.

Мова поезії переповнена художніми засобами – це епітети (*срібні пісні, білі роси, люта негода*), порівняння (*Ніби ключ веселиків по лузі / Походжає рівно та статечно, / Косарі ідуть*), метафори (*І чутно далеко / Їх мантачок голосну розмову*), уособлення (*Ходить вітер ярм та горою, / Плачуть трави, тужать під косою*).

Висока художність поезії спостерігається на усіх рівнях аналізу тексту:

фонографічний: анафора (*Та ясніша над зірки погожі, / Та стрункіша над дзвіниці білі*); звукова епіфора (*Йдуть шляхом корови із діброви*); жіноча рима, якою написано всю поезію; елегантний, розмірений ритм; змінена строфа, що зумовлює злам внутрішньої організації поетичного твору:

По-над річкою, як річка розлилася

Парубоча розлога пісня.

лексичний рівень: розмовна лексика (*І чутно далеко / Їх мантачок голосну розмову*); синоніми (*Ти кого шукаєш, виглядаєш; Прикривай гарячими руками / Од дощів, од лютої негоди!*); історизми (*яничари, очіпок, плахта, китайчата запаска*);

граматичний рівень: нетипова форма множини (*Звіробой в'януть на покосі*); повна нестягнена форма прикметника (*Ясна вода, молодая вродо*);

синтаксичний рівень: інверсія (*Піт обличчя їм роскою мис*); паралелізм (*То не туга – молодість буяє, / То стискає серце не гадюка, / Чорні очі обпалили серце*); тавтологія (*Понад річкою, як річка розлилася / Парубоча розлога пісня*); риторичні фігури – риторичні звертання (*Гей ти, сонце мудрий господарю, / Ти, небесний, золотий шахварю*), риторичні анафори (*Гей ти, земле... Гей ти, вітре... Гей ти, сонце... Гей ви, хмари...*); складні багатокomпонентні синтаксичні конструкції (наприклад, у поезії перше речення – п'ятикомпонентне).

Загалом поезія Максима Рильського «Косовиця» нагадує численні полотна українських художників В. Орловського, К. Трутовського, С. Світославського, М. Пимоненка – ті ж яскраві барви, шурхіт і запах скошеної трави, той же гарячий рвучкий вітер, ті ж працьовиті люди на полотні й у строфі, та ж філософія вічної круговерті у природі.

Творчість Максима Рильського залишається актуальною і сьогодні, оскільки поет опoетизував вічні теми – буття, природа, праця, стосунки, почуття... Сучасний світ постійно ставить перед своїми мешканцями глобальні виклики, які пов'язані з багатомільйонними міграціями населення, військовими конфліктами, небезпечними змінами клімату, поширенням нових пандемічних захворювань, розширенням та перепрофілюванням бізнесів, вимогами до знання технологій та мов, формуванням професійних та міжкультурних компетенцій. Ці та інші виклики стояли перед людством завжди, і населення у міру своїх сил, можливостей і розуміння боролось, пристосовувалося і здебільшого перемагало обставини. Проте перед активними діячами щоразу поставала проблема *зберегтися самому*, тобто *не перегоріти, не згоріти* у певному виді діяльності – і тут уже все залежало від

самої особи, від її оточення та людей, що приходили на допомогу та підтримку.

Сьогодні людина має чимало можливостей для того, щоб відновитися, віднайти втрачену рівновагу і спокій, скеруватися для подальших дій – це, передусім, *фізична діяльність* (пасивна – перед екраном телевізора чи на трибуні стадіону; активна – найрізноманітніші заняття в тренажерних залах, басейнах, секціях, танцювальних студіях); *духовне зцілення* (медитація, йога, клуби за інтересами, перегляд улюблених світлин, фільмів, читання книг); *фізична праця* (сезонна робота на дачних ділянках, у квітниках, на городах та у садках); *естетична діяльність* (колекціонування, малювання, вишивання, ліплення); *волонтерська діяльність* (допомога хворим, літнім, пораненим; праця у притулках для тварин, прибирання території); *подорожі* тощо – і приклад у переборенні будь-яких труднощів подав нам великий син українського народу, поет-класик, гедоніст Максим Рильський.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

- «І серце твоє не згорить, не замовкне, не згасне». До 125-річчя від дня народження Максима Рильського. Державний архів Київської обл., 18.03.2020. URL: //dako.gov.ua › і-серце-твоє-не-згорить-не-замовкне-н
- Лавріненко Ю. Лірика і ліричний епос Максима Рильського. Українське слово: Хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ ст. Т. 2. К.: Рось, 1994. С. 91-99.
- Рильський М. Кризь бурю й сніг: поезії. К.: Слово, 1925. 70 с.

С.А. Домбровская
национальный университет
“Одесская Морская Академия”
преподаватель кафедры английского языка №3

ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА ДВИЖЕНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

В настоящее время в центре внимания когнитивистов оказалась проблема концепта. Концепт стал объектом исследований Г. Фреге, П. Стросона, Дж. Остина, П. Грайса, Дж. Лакофф, А. Вежбицкой, Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, Т.В. Булыгиной, А.Д. Шмелева, В.З. Демьянкова, Е.С. Кубряковой, В.И. Карасика, В.В. Красных, М.М. Полюжина, Н.Ф. Венжинович, Е.А. Селивановой, Ю.С. Степанова, и многих других.

Семантические группы глаголов движения описаны в работах Л.А. Абдюковой, Н.А. Бигуновой, Н. В. Ефремовой, О.Н. Журавлевой, С.Д. Кацнельсон, И.Г. Никитиной, Е.В. Рахилиной, Е.В. Падучевой, И.А. Стернина, В. Levin, Ch. Fillmore, G. Miller; L. Talmy и др.).

Концепты являются основными единицами мыслительной сферы. В них запечатлена информация об элементах опыта познания внешнего мира. Концепты как когнитивные структуры не просто отражают характерные черты соответствующих экстралингвистических объектов, соотношенных с языковыми единицами, а выступают мыслительными реализациями таких объектов, формируя систему коллективных представлений о мире, которую принято называть концептуальной картиной мира. Языковые проекции концептов позволяют обнаружить не только картину мира, но и своеобразие способа освоения мира [2; 6; 13].

По мнению В.В. Красных, концепты отражают знание и опыт человека. Концепт является оперативной содержательной единицей памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике [11: 37].

Н.Н. Гонтаренко рассматривает концепт как «результат различных когнитивных операций над фрагментом типизированного, укоренившегося в сознании концептуального содержания, который активируется языковой единицей и фиксируется словарями» [Гонтаренко: 50].

Нам импонирует определение концепта, данное Е.А. Селивановой: «концепт – информационная структура сознания, разносубстратная, определенным образом организованная единица памяти, содержащая совокупность знаний об объекте познания, вербальных и невербальных, приобретенных путем взаимодействия пяти психических функций сознания с подсознательным [14: 292] (перевод наш – С.А.Д.).

Лингвистическое моделирование признакового развертывания концепта осуществляется системой языковых категорий. Эти категории разнородны – прагмалингвистические и лингвосемантические, лексические и

грамматические, но они не существуют изолированно, они всегда представлены в виде признаковых пучков-кластеров, сложных единств, стороны которых могут быть с исследовательской целью проанализированы раздельно [5: 10].

В настоящей статье предпринята попытка выявить и описать уровневые (лексические и грамматические) средства английского языка, реализующие концепт движения. В соответствии с целью исследования 25 современных англоязычных романов были проанализированы с точки зрения наличия в их структуре лексических и грамматических единиц, реализующих концепт движения.

Словарные дефиниции предполагают трактовку движения как «1) изменение положения предмета или его частей, перемещение; состояние, противоположное неподвижности, покою; 2) перемещение в пространстве в каком-либо направлении; передвижение; 3) изменение положения тела или его частей; телодвижение, жест» [15: 368].

В языке движение номинируется, прежде всего, глаголами физического действия, движения, изменения состояния. Как справедливо замечает Н.А. Бигунова, сема движения реализуется в высказывании, в глагольной референции. Вне высказывания глагол представляет собой языковую единицу, значение которой сводится к ее денотативным, сигнификативным и коннотативным характеристикам. Сема движения представляет собой специфический компонент глагольной семантики, а именно – конкретизацию процессуального признака как главного частеречного признака глагола [4: 45]. В лексическом значении глагола движение выражено денотативно, т.е. как возможность референции, в категориальном комплексе признаков, выделяемых в содержании слова. Например, значение глагола *to walk* может быть представлено как комбинация признаков «процесс», «движение», «движение определенного типа». Признаки «движение» и «движение определенного типа» представляют собой соответственно тематическую характеристику и конкретизацию тематической характеристики данного глагола, образуют его лексическое значение. Компонент «процесс» образует частеречную, грамматическую характеристику данного глагола. Разновидности процессуальной характеристики глагольного действия образуют парадигматический контекст глагола.

Как указывает Е.В. Ярема, глаголы движения описывают различные типы пространственного перемещения или расположения объектов относительно других объектов [16: 21].

Основными семантическими признаками, отличающими глаголы движения, являются следующие:

- направленность / ненаправленность,
- способ движения,
- интенсивность движения,
- качество движения [1: 10].

Например, глагол *to bring* характеризуется однонаправленностью (к действующему лицу), по способу движения предполагает движение рукой, он

является нейтральным по интенсивности и по качеству характеризуется осмысленностью, намеренностью.

По критерию направления движения О.С. Ахманова различает определенно-направленное и неопределенно-направленное движение [3]. Определенно-направленное движение подразделяется на движение вниз, вверх, по краю и т.д. В.Г. Гак делит параметр направления на общую направленность/ненаправленность движения, однонаправленное, разнонаправленное, ненаправленное движение, пространственные отношения между двумя движущимися предметами, направление движения относительно предмета в состоянии покоя [7].

Кроме того, лингвисты пытаются разбить глаголы движения и перемещения на подклассы в зависимости от способа совершения действия. Например, Н. В. Ефремова дифференцирует глаголы движения по следующим признакам: «характеристика субъекта действия», «характеристика объекта действия», «причина действия», «цель действия», «мотивация действия», «способ действия», «характер действия», «результат действия». Глаголы с семантикой внешней активности объединяются в следующие понятийно-синонимические зоны: движение, перемещение субъекта действия в пространстве, речевое действие, выражение эмоций и физического состояния субъекта действия, этические действия человека, демонстрация/утаивание – и противопоставляются по дифференциальным семантическим признакам, указывающим на характер субъекта действия, место действия, начальную и конечную точки, способ, характер, цель, мотивацию, результат действия [9].

Большая часть английских глаголов движения являются фразовыми и их семантика уточняется в зависимости от послелого (он номинирует направление движения, интенсивность и качество).

Рассмотрим семантику глагола *to run*: в сочетании с послелогом *against* данный глагол номинирует внезапное столкновение с объектом, в сочетании с послелогом *in* передается движение внутрь замкнутого пространства, в сочетании с послелогом *off* данный глагол номинирует движение субъекта в противоположную сторону от наблюдателя; *run through* выражает движение сквозь объект и т.д.

Исследование глаголов движения на материале современных англоязычных художественных произведений позволяет заключить, что наиболее употребительными глаголами движения, участвующими в построении хронологической цепи событий в нарративе, являются фразовые глаголы *go, get, come, take, turn, put, walk, run, open, move, bring, close, throw, fall*. Мы подсчитали количество употреблений данных глаголов, что демонстрирует рисунок 1.

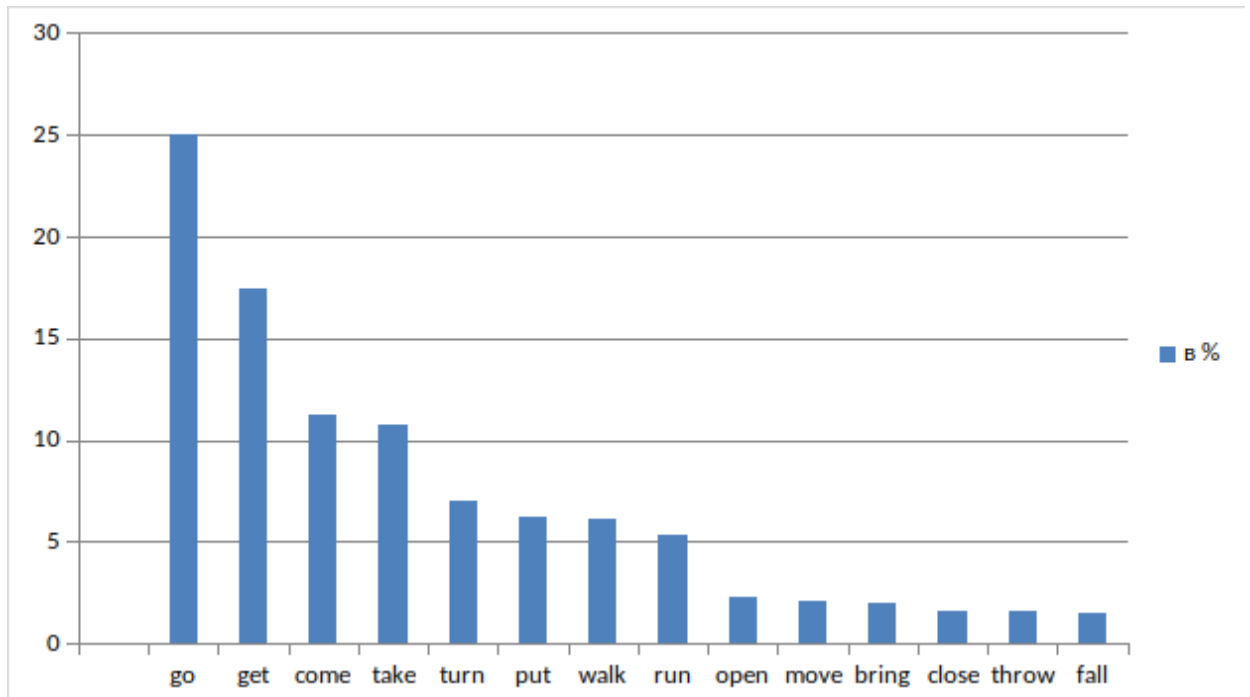


Рисунок 1. Количественная представленность глаголов движения в выборке, в %

Наше исследование англоязычного художественного дискурса показало, что наиболее распространенным глаголом движения является глагол *go*: он составляет 25.0% всех обозначенных глаголов движения. Активно используются также глаголы *get* (17.4%), *come* (11.2%) и *take* 10.7. Остальные глаголы используются реже и составляют от 7 (*turn*) до 1.5% (*fall*).

Глаголы, реализующие концепт движения, зачастую функционируют в художественном дискурсе как однородные сказуемые. Перечисление глаголов движения создает динамику развития событий и способствует созданию поступательного движения действия, что можно проследить в следующих примерах:

- *Hamish walked up to his car and then turned and faced the detective inspector* [18: 62].
- *And with this observation he went into his house, locked his door, and drank his coffee* [17: 14].

Номинация направленности движения осуществляется наречиями и предложно-именными сочетаниями, выполняющими синтаксическую функцию обстоятельств образа действия. Эти единицы конкретизируют интенсивность и качество движения:

- *Hamish took out a clean handkerchief, took hold of the gun by the barrels, and slowly and carefully extricated it from the bush* [18: 42].
- *Ove thumps his fist on the roof of the car so hard that the Lanky One jumps and bangs his head on the doorframe* [17: 19].

Интенсивность и качество движения в дискурсе номинируются также причастными оборотами, а также сравнительными и метафорическими конструкциями:

- *Jenkins glared awfully and then he wheeled about, his arms held out as if carrying a tray, and made a ponderous, stiff-legged exit* [18: 25].
- *The rest of them followed her but soon quickly retreated to the shelter of the bus, for the midges, those Scottish mosquitoes, had descended in droves* [19: 24].

Таким образом, лексическое наполнение глаголов и их синтаксическая функция однородного сказуемого являются важнейшими средствами реализации концепта движения. Большая часть английских глаголов движения являются фразовыми и их семантика уточняется в зависимости от послелого. Фразовые глаголы движения описывают различные типы пространственного перемещения или расположения объектов относительно других объектов. Номинация направленности, интенсивности и качества движения осуществляется наречиями и предложно-именными сочетаниями, выполняющими синтаксическую функцию обстоятельств образа действия, а также причастными оборотами, сравнительными и метафорическими конструкциями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдюкова Л.А. Функционально-когнитивная интерпретация основных компонентов концепта движения в разноструктурных языках. *Функциональное описание естественного языка и его единиц: III международная конференция по функциональной лингвистике*. Ялта, октябрь 2004. С. 9 – 10.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. Москва: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
3. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии. Москва, 2004. 295 с.
4. Бигунова Н.А. Уровневая реализация концепта движения в английском нарративном дискурсе. *Культура народов Причерноморья*. 2007. № 110, Т. 1. С. 44-47.
5. Бігунова Н. О. Рівневе подання концепту часу в усному нарративному дискурсі (на матеріалі сучасної англійської мови): автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Одеса, 2003. 20 с.
6. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира. Москва: ЯРК, 1997. 321 с.
7. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. Ленинград, 1977. 282 с.
8. Гонтаренко Н.М. Лінгвокогнітивне моделювання семантики дієслів просторового переміщення людини у сучасній англійській мові: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Івано-Франківськ – Львів, 2019.
9. Єфремова Н.В. Семантичні та функціональні особливості синонімічних опозицій англійських дієслів: Автореф. дис. ...канд. філол. наук: 10.02.04. Київ, 2000. 2000 с.
10. Журавлева О.Н. Семантика и функционирование конструкций, включающих глаголы движения, перемещения, изменения положения в пространстве и

- инфинитив цели: Автореф. дис... канд. филол. Наук: 10.02.04. Киров, 1999. 17 с.
11. Красных В.В. Структура коммуникации в свете лингво-когнитивного подхода: Дис... докт. филол. наук: 10.02.19. Москва, 1999. 228 с.
 12. Никитина И.Г. Способы репрезентации концепта «движение» в разноструктурных языках: на материале русского, английского и чувашского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. Чебоксары, 2010. 27 с.
 13. Полюжин М.М., Венжинович Н.Ф. Концепт як базова когнітивна сутність. *Мовні і концептуальні картини світу: Збірник наукових праць*. Київ, 2001, №5. С.182 – 184.
 14. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2010. 844 с.
 15. Словарь русского языка в 4-х т. Под ред. А.П. Евгеньевой. Москва: Русский язык, 1981. Т. 1. 698 с.
 16. Ярема Е.В. Функционально-семантические особенности глаголов движения: на материале русского, английского и французского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. Майкоп, 2008. 24 с.
 17. Backman F. A Man Called Ove. London: Sceptre, 2014. 370 p.
 18. Beaton M.C. Death of a Cad. London: C & R Crime, 2011. 228 p.
 19. Beaton M.C. Death of a Glutton. London: C & R Crime, 2011. 139 p.

В. В. Євченко*Житомирський державний університет**імені Івана Франка**канд. філол. наук, доцент***THE EARLIEST LATIN LOANWORDS IN ANGLO-SAXON**

The problem of the earliest Latin loanwords in the Anglo-Saxon lexis, though much discussed in scholarly writing, still seems to be one of the controversial and knotty issues. The most disputed points can concern the ultimate origin of the loanword, the time of its entering the Old English lexicon, the Common Germanic circulation, the degree of assimilation and the functional potential of adopted lexemes. The article focuses mainly on the sociolinguistic factor that determines the process of borrowing and that can help to elucidate some points about the earliest Latin loanwords in the Anglo-Saxon lexis and to challenge some traditionally accepted beliefs.

The evolution of the lexical system of any language usually reflects various changes in the material, cultural, social and political life of the people. The process of borrowing foreign lexemes generally shows the complexity and the heterogeneous, versatile character of foreign influence on the lexical system that is the result of the complicated interaction of historical, social, political and cultural factors in the development and evolution of speech communities. The historical background against which the process of borrowing is evolving can determine close contacts of people when different speech communities are brought together by some historically important events, such as migration, settlement, invasion and two peoples, while living side by side, intermingle. In this case, the depth of foreign influence appears great, the volume of loanwords that come directly from the other language is considerable and their integration into the native system, though varying markedly, is high. If contacts that are the result of various direct or indirect political, cultural, commercial or other ties are short-timed, a relatively small number of foreign lexemes can infiltrate the lexical system. These adopted lexemes are usually less paradigmatically and functionally assimilated and they are of a simple semantic structure, denoting one notion that is new to the speakers of a given speech community. Sometimes these lexical items can refer to the specific register, being technical terms or elements of the national lexicon that denote certain peculiarities of the national way of living. Their functional status can be described as peripheral and their communicative potential is rather low.

The channels of borrowing may be oral or written depending on the specific nature of people's relationship and contacts, on the prevalent sociocultural tendencies, or on the components of the sociolinguistic situation in which the process of borrowing can occur.

There is a general belief that Old English is essentially a self-sufficing language and that its lexis is mainly homogeneous: its foreign elements are few and do not modify the character of the language as a whole. A comparatively small amount of borrowed lexemes in Old English mainly came from Latin or Greek (indirectly

through Latin) and only few lexemes were adopted from Celtic, Old Saxon, Scandinavian and Old French (directly). Overall, the majority of scholars usually describe the Old English lexis as mostly Germanic.

The influence of Latin on the speech of Old Germanic tribes began long before the Anglo-Saxons came to the British Isle, therefore Latin loanwords of the Anglo-Saxon period belong to different historical periods [1:75]. The introduction of the sociolinguistic factor in the etymological description of the loanwords of this period makes it possible to differentiate between two basic groups of Latin loans: continental and insular. The continental loans before the migration of the Anglo-Saxons to the British Isles can be of Common Germanic or West Germanic origin. The insular introduction of Latin lexemes can be of three distinctly marked groups. Firstly, before the introduction of Christianity during the settlement period in the sixth – seventh centuries, secondly, after the introduction of Christianity into the Anglo-Saxon society in the sixth – seventh centuries up to the ninth century and thirdly, after the Benedictine reform in the tenth – eleventh centuries (5: 301). These three waves of insular Latin loanwords differ in their functional and semantic characteristics. The Latin loans of the later Anglo-Saxon period are mostly of a noticeable learned character and are less integrated into the Old English lexicon.

The continental loans are mostly common words that penetrated the Old Germanic written dialects through oral communication. The most part of the insular loans can be described as bookish, literary and learned, or technical words of religion that were introduced into the Anglo-Saxon lexis through the written channel of communication, by writing. The adopted Latin lexemes generally indicated new concepts with which the Anglo-Saxons became acquainted from their direct or indirect contact with the Roman civilization or from the Christian religious doctrine after the introduction of Christianity.

The traditionally accepted two basic criteria that can identify the earliest continental Latin loanwords and can differentiate them from the Latin lexemes that penetrated into the English lexis at the later periods are etymological and phonetic principles. The etymological evidence indicates the general continental circulation of Latin lexemes found in the Old Germanic written texts. The phonetic evidence reveals itself in the sound modifications of the phonetic structure of some Old English lexical units borrowed from Latin. The following Latin loans found in the Old English lexis can testify to the confirmation of their continental origin by comparing them with the etymological lexical correspondences in other Old Germanic written dialects.

Common Germanic Latin loans: Old English **wīn** *wine*, Gothic *wein*, Old Icelandic *vín*, Old Frisian *wīn*, Old Saxon, Old High German *wīn* (Latin *vīnum wine*);

Old English **pund** *pound*, Old Icelandic *pund*, Gothic *pund*, Old Frisian *pund*, Old Saxon *pund*, Old High German *pfunt*, *phunt* (Latin *pondus (-ēris) pound*, *pondo* (adverb) *in weight, by weight*);

Old English **mīl** *mile*, Old Icelandic *míla*, Old High German *mīlla* (Latin *mille, mile mile*);

Old English **temprian** *to mix, to mingle*, Old Icelandic *tempra*, Old High German *tem[a]rôn* (Latin *tempĕro*, *āre to mix in due proportion, to moderate, to regulate*);

West-Germanic Latin loans: Old English **pīl** *a stick, a pile*, Old High German *pīl*, *pfil* (Latin *pīlum* (i) *a spear, a dart, a pestle*);

Old English **camp** *battle, strife*, Old Frisian *kamp*, *komp*, Old High German *champh* (Latin *campus* (i) *camp*);

Old English **stræt** *street*, Old Frisian *strēte*, Old Saxon *strâta*, Old High German *strâzza* (Latin *strata* (ae) *street, a paved road*);

Old English **tizele**, *tizule*, Old High German *ziagel*, *ziagalo* (Latin *tĕgŭla* *brick, tile*);

Old English **bēte** *beet*, Old High German *bieza* (Latin *bĕta* (ae) *beet*);

Old English **pipor** *pepper*, Old High German *pfeffar* (Latin *pīper* (-ĕris) *pepper*);

Old English **pyle**, **pylu** *pillow*, Old High German *pfuliwi* (Latin *pulvīnus* (i) *a pillow, a bolster, the head of the bed*);

Old English **weall**, Old Saxon *wal*, Old Frisian *wal* (Latin *vallum* (i) *a bank, fence*);

Old English OE **turnian**, **tyrnan** *to turn, to revolve*, Old High German *turnen* (Latin *torno*, *āre to turn in a lathe, round off*);

Old English **saltian**, **sealtian** *to dance*, Old High German *salzôn* (Latin *salto*, *āre to dance, to jump, to leap*).

The history of continental Latin loanwords of the earlier period may give rise to some discussions. The lexical correspondences found to these loans in other Old Germanic languages can be parallel cases of adoptions and adaptations of Latin lexemes connected with the early contacts of Old Germans with the Romans, and, later, with the first steps of the Christianization of the Germanic people on the Continent. These assumptions can probably refer to such loanwords as Old English *bisc(e)op* *bishop*, Old Norse *biskup*, Old Saxon *biskop*, Old High German *biscof*, *piscof* (Popular Latin *e(b)iscopus*, Latin *episcopus*, Greek *ἐπίσκοπος* *overlooker, keeper*);

Old English *cir(i)ce* *church*, Icelandic *kirkja*, Old Frisian *kerke*, *tsiurike*, Old Saxon *kirika*, Old High German *kiricha* (Vulgar Latin *cyrīca*, Greek *Κυριακή* *the Lord's House*, Greek *κῦριακός* *of the Lord, belonging to the Lord*).

The degree of assimilation of some of the earliest borrowed Latin lexemes is rather high not only phonetically, but also lexically and in some cases semantically. Some Common Germanic Latin lexemes show a high degree of the word formation potential and enter the word-building families. The adopted Old English **mynet** *a coin, coinage, money*, (Old Frisian *munte*, Old Saxon *munita*, Old High German *munizza* (Latin *mōnĕta* *a piece of money, money; the Mint*) enters a few patterns. It is a constructive element in such new Anglo-Saxon word-formations of different morphological status and lexical structure as *mynetcīpa* *a money-dealer*, *mynetsmiððe* *a mint, a place for coining*. This word-building family can also include lexemes of Common Germanic character after the Latin derivational pattern: Old English *mynetere* *a money-dealer, a minter*, Old Saxon *muniteri*, Icelandic *mynari*, Old High German, *munizari*, *munizzari* (Latin

monētārius), or of West Germanic origin mynetian *to mint, to coin*, Old High German munizôn.

A few of the earliest borrowed Latin lexical units modified their semantic structure on the Germanic soil and included new semantic components in Anglo-Saxon. The Old English lexeme **arc** of Common Germanic origin (Old Icelandic örkr, Gothic arka, Old High German archa after Latin arca (ae) *a box, a chest, a casket*) developed a new meaning *a vessel to swim on water* added to the borrowed meanings *a box, a small chest*.

Some of the earliest Latin lexemes could have come into the speech of the Germanic settlers through their first sociolinguistic contacts with other ethnic groups who lived in the island of Great Britain in the time of the Anglo-Saxon colonization of Britain, the native population of which included mostly the Celtic-speaking communities [7:305; 390]. The main character of the sociolinguistic situation that arose after the arrival of the Germanic tribes to Britain does not suggest the idea of a noticeable influence as it is sometimes traditionally accepted. Although the Christianity was introduced into the island under the Roman rule, it did not foster the spread of Latin. Latin learning and clerical literature in Latin were mostly confined to monasteries and urban Christian communities. In late Roman times, the rural clergy were relatively poorly educated and socially obscure. [6:44] More to that, only a small portion of the Celtic population was Romanized, the rest of the Celts remained barbaric and were only slightly touched by the Roman civilization. Even less probable seems to have been transmission of Latin words of common vocabulary through oral communication between the Britons with the knowledge of Latin and the newcomers, though some place-names evidently passed into the language of the Germanic-speaking settlers. The majority of Celts who knew Latin or were bilingual, as a result of the contacts with the Romans, were not numerous and belonged to socially limited sections of the community. Many of those who knew Latin lived in towns and had to share the fate of those who were defeated or had to leave their land. Simple Celtic-speaking peasants who became slaves did not know much of Latin. Furthermore, there was definitely a decline in Latin speaking skills and habits after the Romans had withdrawn from the province, and a new generation grew up. Moreover, Roman Britain obliterated because “the Britons themselves had changed greatly between the early fifth and mid-sixth centuries... Even if no Saxon had ever set foot in Britain, it may be that its Roman civilization would have proved too fragile to last.” [5:59] The unanimously admitted earliest Latin loans that presumably came into the speech of the Anglo-Saxons through their contacts with the Celtic-speaking population are very few, as, for example, Old English *caster, ceaster castle, a fort, a town* (Latin *castrum fort, fortification, (pl.) castra*). This lexical element can be seen or traced in the following Anglo-Saxon place-names used to call the probable sites of fortresses built by the Romans: *Ceasterscīr Cheshire, Cisse-ceaster Chichester, Dorcan-ceaster Dorchester, Exan-ceaster Exeter, Glēawe-ceaster Gloucester, Hrōfes-ce(a)ster Rochester, Wintan-ceaster Winchester*. The Old English lexeme *caster, ceaster* is also a rather productive structural element in different Anglo-Saxon compound word-formations:

ceasterhlid *gate*, ceasterhof *a city-dweller*, ceasterware *citizens*, *city-inhabitants*, ceasterwaru *townsmen as a body, a city*, ceasterwyrhta *an embroiderer, damask-weaver*, ceasterwyrht *black hellebore (a botanical term)*. A reinforcing influence can be traced in the usage of earlier adopted Latin lexemes that are employed as constructive elements in places-names to call Anglo-Saxon sites: OE *stræt* (Latin *strata*) in *Stræt-ford Stratford-St.-Mary, Suffolk*, *Stræthām Streatham*; OE *wīc* *a dwelling place* (Old Saxon *wīk*, Old Frisian *wīk*, Old High German *wīch*, Latin *vīcus* *a village*) in *Wīchām Wickham*.

In conclusion, it can be said that the Latin influence on the early Anglo-Saxon lexis was not considerable as the main components of the sociolinguistic situation that developed on the continent and afterwards on the British Isles promoted mostly oral communication that arose after the slight direct or indirect acquaintance of the Germanic tribes with Roman civilization.

СПИСОК ВИКОРОСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Древнегреческо-русский словарь. В двух томах. Сост. И. Х. Дворецкий. Под ред. С. И. Соболевского. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1958. Т. 1. 1045 с., Т. 2. 1873 с.
2. Латинско-русский словарь. Сост. И. Х. Дворецкий. Под общей ред. С. И. Соболевского. М.: Русский язык, 1976. 950 с.
3. *Baugh A. C. and Thomas Cable A History of the English Language*. London, Henley and Boston: Routledge & Kegan Paul, 1978, p. 438.
4. *Bosworth J. An Anglo-Saxon Dictionary*. Based on the manuscript collections. Edited and enlarged by T. N. Toller. London: Oxford University Press, 1954, p. 1302.
5. *The Cambridge History of the English Language: in five volumes*. Vol. I. *The Beginnings to 1066*. Edited by Richard M. Hogg. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 589.
6. *The Oxford History of Britain*. Edited by Kenneth O. Morgan. Oxford, New York: Oxford University Press, 1994, p. 646.
7. *Strang B. M. H. A History of English*. London: Methuen & Co LTD, 1970, p. 453.
8. *The Shorter Oxford Dictionary on Historical Principles: in two volumes*. Third Edition. Prepared by William Little, H. W. Fowler, J. Coulson. Revised and edited by C. T. Onions. Oxford: At the Clarendon Press, 1972. Vol. 1, p. 1306, Vol. 2, p. 2515.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ОСКОРБЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В английском языке существует целый пласт языковых единиц, ведущих к эффекту вербальной перверсии, т.е. способствующих снижению социальной значимости адресата. Способы выражения оскорбления изучают такие исследователи, как Л. Р. Безуглая и И. О. Романченко (2013), В.И. Жельвис (1997), Г.В. Кусов (2004), В. М. Хорошилова (2015), Т.С. Шахматова Т.С. (2013).

Цель данной работы состоит в классификации лексико-семантических средств выражения оскорбления в современном английском языке. Материалом исследования явились современные художественные англоязычные произведения, из которых были отобраны ситуации выражения персонажами оскорбления в адрес собеседника.

Оскорбление – это такой иллокутивный речевой акт, при котором, вследствие речевой агрессии, происходит понижение социального статуса адресата путем использования приемов коммуникативного давления [3: 30].

По мнению Т.С. Шахматовой, оскорбление – это вид языкового насилия, широко понимаемого как лишение человека свободы выбора. В нашем обществе существует лингвокультурный запрет на речевое поведение в адрес лица (лиц), при котором бездоказательно, в грубой форме делается попытка очернить, понизить социальный статус лица (лиц) [6: 269]. Такой акт, по оценке Дж. Остина, является перформативом, то есть слово становится действием, а участники акта оскорбления – инвектором (тот, кто оскорбляет) и инвектумом (тот, кого оскорбляют) в самой ситуации оскорбления [4: 30].

В.М. Хорошилова рассматривает оскорбление как специфический подтип невежливости и определяет стратегию нанесения оскорбления как специфический акт угрозы «лицу». Такой акт угрозы, по ее мнению, направлен на разнообразные человеческие ценности. Исследовательница верно подмечает, что оскорбление може быть как интенциональным, так и неинтенциональным и может быть и перлокутивной целью, и перлокутивным эффектом [5: 227].

Схема анализа речевого акта оскорбления выглядит таким образом: *кто* говорит, *кому* говорит, *что* говорит и *как* говорит. В случае с говорящим оценивается его намерение (интенция, иллокутивный компонент), определяется, имел ли говорящий умысел оскорбить или произошёл коммуникативный сбой (недопонимание), были ли условия отказа от речевого акта оскорбления, адекватно ли слово говорящего представляет реальность или выражает его намерения/желания и т. п. В случае со

слушающим важно учитывать свойства личности, против которой направлено оскорбление, потому что только он решает, оскорблен он или нет [2: 201].

Оскорбление реализуется либо через создание негативного образа либо через умаление положительных качеств лица.

Исследование нашей выборки из персонажной речи современного англоязычного дискурса показало, что оскорбление осуществляется шестью иллокутивными способами: 1) в форме инвективы, 2) в форме совета, 3) посредством шантажа, 4) посредством угрозы, 5) посредством отказа от должности, статуса или выполнения некоторых действий, 6) в форме насмешки, издевки.

Корпус инвективной лексики составляют: 1) бранный тезаурус, входящий в состав литературного языка и относящийся к разговорной речи: например, *swine, beast, crackpot, blockhead, headbanger, oaf, nutcase*; 2) разговорно-обиходная лексика, содержащей в семантическом значении резко негативную оценку человека, его поведения, действий: *rascal, swindler, butcher*; 3) тезаурус общеупотребительной и книжной лексики: *rogue, villain, scoundrel*.

Приведем пример из романа В. Флинн «Concent to Kill», в котором главный герой оскорбляет «важного» чиновника, используя инвективную лексику:

Rapp grabbed him by the front of the shirt. "Listen, you idiot. I don't answer to you. I answer to the president. I hunt terrorists for a living, and the last thing I need is some hack like you, who doesn't know jack shit about what we're up against, looking over my shoulder and telling me what to do." Rapp released his shirt and shoved a shocked Ross back into his chair [9: 46].

Инвективное оскорбление в выборке реализуется:

- посредством использования в качестве характеристики лица нецензурных, инвективных слов и выражений;
- путем сравнения лица с отходами жизнедеятельности (*shit, bullshit*);
- с помощью слов и выражений, обозначающих антиобщественную, социально вредную деятельность (*bribe-taker, prostitute*);
- с помощью зоосемантических метафор, отсылающих к названиям животных и подчеркивающих какие-либо отрицательные свойства человека (*cad, swine – нечистоплотность; неблагодарность, dog – злой, грубый человек; ass – глупость*);
- при помощи неprestижных или «жестоких», «грубых» профессий (*butcher, satrap, fleecer, profiteer*);
- использованием лексики, обозначающей грехопадение, аморальное поведение с христианской точки зрения (*Satan, devil*);
- при помощи глаголов с осуждающим значением или прямой негативной оценкой (*ханнуть – nab, pinch, scrounge, стянуть – to pinch, обмануть – to swindle*);
- использованием медицинской терминологии (*idiot, loony, retarded, freak*).

Примером реализации оскорбления в форме шантажа может служить ответ полицейского Хеймиша своему начальнику, которого он не уважает и который в очередной раз сильно его рассердил:

“Where was ye last night?” howled Blair. “Getting your leg over that artist bint?”

“I was out looking for clues,” said Hamish. “Miss Lovelace is a highly respectable lady. I am furthermore quite prepared to put my job on the line if you make any more filthy remarks about her by sinking ma fist right into your mouth” [7: 46].

Приведем пример реализации оскорбления путем речевого акта совета; отвращение говорящего к адресату номинируется в авторском комментарии:

She stuffed the envelope back into her bag, removed her sunglasses, and looked at the columnist with censure and disgust. “If you have a grain of decency, you’ll keep your distance from me and my family. At least until my father is laid to rest.” [8: 164].

Следующий эпизод художественного дискурса иллюстрирует реализацию оскорбления посредством шантажа:

“Stay away from me and my family and let us mourn my father in peace. If you don’t, I’ll file a restraining order against you, then sue you and your cheesy newspaper.” [8: 165].

Таким образом, оскорбление следует считать речевым действием, при помощи которого достигается доминантное положение личности. Оскорбление может быть интенциональным или неинтенциональным и служить как перлокутивной целью, так и перлокутивным эффектом. Проведенный анализ эпизодов персонажной речи, содержащей оскорбление, позволяет заключить, что оскорбление реализуется: 1) в форме инвективы, 2) в форме совета, 3) посредством шантажа, 4) посредством угрозы, 5) посредством отказа от должности, статуса или выполнения некоторых действий, 6) в форме насмешки, издевки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безугла Л. Р., Романченко І. О. Лінгвопрагматика дискримінації у публіцистичному дискурсі : монографія. Харків : ФОП Лисенко І. Б., 2013. 184 с.
2. Жельвис В.И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира. М.: Ладомир, 1997. 330 с.
3. Кусов Г.В. Оскорбление как иллокутивный лингвокультурный концепт: дис. канд. филол. наук: 10.02.19. Краснодар, 2004. 233 с.
4. Остин Дж. Л. Слово как действие. *Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17: Теория речевых актов.* М.: Прогресс, 1986. С. 22-129.
5. Хорошилова В. М. Стратегія завдання образи в німецькомовному інтернет-дискурсі: одиниця дослідження та конструювання образливого смислу. Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ. Серія Філологія, Педагогіка, Психологія. Випуск 31. Київ: КНЛУ, 2015. С. 225-230.

6. Шахматова Т.С. Оскорбление как инструмент языкового насилия в речевых ситуациях институционального общения. *Ученые Записки Казанского Университета. Том 155, кн. 5.* Казань, 2013. С. 267-278.
7. Beaton M.C. *Death of a Dustman.* London: C & R Crime, 2009. 236 p.
8. Brown S. *Low pressure.* London: Hodder, 2011. 512 p.
9. Flynn V. *Concent to Kill.* New York: Pocket Star, 2006. 704 p.

Ю.Ю. Климович
*Житомирський державний університет
імені Івана Франка*

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА В УМОВАХ ОНЛАЙН-ОСВІТИ

Професійне самовизначення відіграє важливу роль у мотивації та подальшій якісній підготовці студентів мовного ЗВО (закладу вищої освіти), адже професійний шлях філолога починається саме з його бажання оволодіти знаннями та отримати конкретну професію. Безумовно, цей процес ускладнюється в умовах постійних соціально-економічних змін в суспільстві. «Локдаун», «дистанційне навчання», «заборона масових заходів» – ці поняття стали невід'ємною складовою нашого повсякденного життя, але, разом з тим, вони ускладнили, а подекуди навіть унеможливили, проведення ефективної підготовки студентів філологічного профілю.

Таким чином, одним з основних завдань ЗВО стає створення нових та модифікація вже існуючих прийомів, що дозволять ефективно провадити профорієнтаційну діяльність в дистанційному форматі. Перехід в онлайн середовище дозволить охопити ширшу аудиторію абітурієнтів, розпізнати їх нахили, вподобання та життєві плани, що допоможе в подальшому надати ґрунтовну допомогу у виборі майбутньої професії, тобто у **професійному самовизначенні**.

Розглядаючи провідні вітчизняні та зарубіжні психолого-педагогічні теорії, слід звернути увагу на різноманітні підходи щодо визначення поняття «професійне самовизначення». Наприклад, *С.С. Рубінштейн* розглядає його у взаємозв'язку із загальним процесом особистісного самовизначення, *П.А. Шавир* зазначає, що професійне самовизначення залежить від зовнішніх впливів на особистість через внутрішні умови її діяльності. В свою чергу, *А.В. Петровський* пов'язує професійне самовизначення з позицією людини стосовно спільноти, у якій вона реалізує себе як особистість і яка виступає для неї дзеркалом її особистісних якостей.

На нашу думку, спільні онлайн-заходи студентів мовних закладів вищої освіти та учнів спеціалізованих шкіл є ефективним засобом професійного самовизначення, адже майбутні абітурієнти, співпрацюючи зі студентською молоддю «поринають» у філологічну сферу діяльності, що сприяє формуванню конкретних професійних орієнтирів.

Безумовно, допомога у виборі майбутньої професії повинна сприйматися не як відокремлений елемент, основна функція якого полягає у залученні більшої кількості абітурієнтів до ЗВО, але як своєрідна інтеграція з новим оточенням, що сприяє професійному становленню особистості задля забезпечення її подальшого добробуту та оптимального включення в суспільне життя.

Часто, розглядаючи професію вчителя іноземних мов або перекладача, студенти обирають спеціальність не усвідомлюючи всі складнощі, з якими можуть стикнутися під час навчання у мовному ЗВО, адже їхній вибір ґрунтується на загальному бажанні вивчати та пізнавати ту чи іншу іноземну мову та культуру. На жаль, майбутня професія не завжди обирається абітурієнтом усвідомлено, що призводить до цілого спектру проблем, однією з яких є відсутність мотивації до навчання (передусім, до вивчення вузькоспеціалізованих профільних дисциплін). Тож, грамотна організація спільної роботи студентської та учнівської молоді, зокрема в дистанційній формі, допомагає майбутнім абітурієнтам чітко визначити свої нахили та здібності до певного виду професійної діяльності. Саме тому спільні онлайн-заходи для студентів та учнів, як різновид профорієнтаційної роботи, є актуальним та ефективним засобом мотивації та професійного становлення як майбутніх, так і нинішніх здобувачів вищої освіти.

На основі аналізу ряду наукових джерел, зокрема праць *А.А. Колесникова* [1], *С.Н. Чистякової* [2] та ін., нами було виділено основні **принципи організації спільної онлайн-діяльності учнів та студентів в мовному ЗВО:**

- **принцип доступності**, що передбачає надання інформації учням про можливість вибору чи зміни спеціальності, форми навчання, доступну навчально-методичну базу та ін. У випадку спільних онлайн-заходів студентської та учнівської молоді, інформацією щодо особливостей навчання на тій чи іншій спеціальності можуть поділитися (у соціальних мережах: Facebook, Instagram, Twitter тощо) як викладачі та дирекція, так і самі студенти-філологи, які вже мають практичний досвід навчання в мовному ЗВО;

- **принцип взаємозв'язку** ЗВО, ЗСО та громадськості в здійсненні професійної орієнтації. Зокрема, *Н.С. Пряжников* виділяє брак уваги до профорієнтаційної роботи в школі різних соціальних інституцій, зокрема батьків майбутніх абітурієнтів, викладачів та адміністрації ЗВО, потенційних роботодавців тощо. Наприклад, з метою інформування про майбутні можливості працевлаштування та затребуваність професії на ринку праці, у заходах можуть брати участь стейкхолдери освітніх програм, які повідомлять цю інформацію для вступників «з перших вуст». Така участь, найчастіше, не викликає дискомфорту у запрошених гостей, адже онлайн-зустріч (за допомогою платформ для відеоконференцій; Zoom, Google Meet, Skype тощо) не вимагає фізичної присутності сторін в одному приміщенні, тож проводити її можна навіть з дому;

- **принцип наступності** полягає у необхідності проведення спільної профорієнтаційної роботи не лише з учнями випускних класів, але й з молодшими школярами – учнями 5-10 класів. Обов'язковою є спадкоємність такої роботи з класу в клас, адже таким чином, починаючи з 5 класу, учні можуть впродовж семи років навчання в ЗСО проводити зустрічі зі студентами та викладачами. Таким чином діти з раннього віку формують свої

уявлення про майбутню професію, про ЗВО, знаходячись безпосередньо в оточенні старших колег та зважаючи до своєрідного студентського «клімату». Прикладом такої онлайн-співпраці є створення груп чи каналів в месенджерах (Telegram, Viber, WhatsApp, тощо), де студенти можуть консультувати учнів з проблемних мовних питань;

● **принцип інтеграції**, що передбачає поєднання профорієнтаційного та мовного компонентів під час проведення зустрічей студентів та учнів. Це означає, що всі спільні заходи повинні мати не просто професійну тематику, але й стимулювати інтерес школярів до вивчення мови шляхом використання різного роду мовних лінгвосоціокультурних завдань (лінгвокраїнознавчі онлайн-вікторини, конкурси, брейнринги, панельні дискусії тощо);

● **принцип варіативності**, за яким обов'язковим є врахування індивідуальних професійних прагнень учнів, адже попередньо не всі абітурієнти зацікавлені саме в професії вчителя чи перекладача і хочуть дізнатися про ширші перспективи після здобуття вищої освіти. Тому важливо заохочувати школярів до вивчення іноземних мов, використовуючи завдання різної професійної тематики, таким чином демонструючи можливі напрямки їх подальшого професійного розвитку (наприклад, спеціальність «014.021 Середня освіта (Англійська мова та література)» готує не лише шкільних вчителів англійської мови, але й успішних менеджерів іноземних компаній, приватних тьюторів, перекладачів-фрілансерів тощо). Цікавим методом спільної роботи є онлайн-бесіди школярів зі студентами, які вже мають досвід роботи в професійних сферах, пов'язаних з іноземними мовами.

В цілому, завдяки систематичній участі учнів та студентів у творчій діяльності під час спільних заходів, розвиваються їхні інтелектуальні здібності, розширюється загальний та професійний світогляд, формується стійка мотивація до вивчення іноземних мов як в учнів, так і у студентів мовного ЗВО.

Нами розроблена поетапна модель організації спільних онлайн-заходів студентської та учнівської молоді, що представлена у вигляді таблиці:

Таблиця 1

Поетапна модель організації спільних онлайн-заходів студентської та учнівської молоді в умовах онлайн-освіти

Етап	Назва	Мета	Методи та форми роботи	Засоби
I	<i>Пасивно-пошуковий</i>	Виділити цільову аудиторію для подальшої профорієнтаційної роботи	● моніторинг внутрішньошкільної профорієнтаційної роботи;	● Viber, Telegram; ● e-mail;
			● аналіз даних про школи (філологічний профіль);	● Google Sheets; ● e-mail;

			<ul style="list-style-type: none"> ● опитування серед практикуючих вчителів-випускників ЗВО. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Forms; ● Google Sheets;
II	<i>Діагностичний</i>	Визначити інтереси школярів, задіяти якомога більше учнів-майбутніх абітурієнтів	<ul style="list-style-type: none"> ● відвідування шкіл філологічного профілю міста та області; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Zoom (екскурсія школою від учнів);
			<ul style="list-style-type: none"> ● бесіди студентів з учнями (за інтересами); 	<ul style="list-style-type: none"> ● Zoom (Breakout Rooms);
			<ul style="list-style-type: none"> ● презентації спеціальностей ЗВО; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Slides; ● Instagram ;
			<ul style="list-style-type: none"> ● зустріч з батьківським комітетом. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Zoom; ● Viber, Telegram;
III	<i>Консультаційний</i>	Проінформувати учнів про переваги навчання у ЗВО	<ul style="list-style-type: none"> ● дні відкритих дверей у ЗВО, екскурсії університетом; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Zoom (екскурсія університетом в реальному часі); ● YouTube (креативні відео про ЗВО від студентів);
			<ul style="list-style-type: none"> ● зустріч з ректором та дирекцією ННІ. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Zoom; ● Viber (консультації в чаті);
IV	<i>Творчий</i>	Продемонструвати практичні навички студентів-філологів, отримані під час навчання у ЗВО	<ul style="list-style-type: none"> ● творчі вечори студентів та учнів; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Instagram, FaceTime (спільні прямі трансляції);
			<ul style="list-style-type: none"> ● мовні конкурси, вікторини; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Kahoot; ● SurveyMonkey;

			● університетські предметні олімпіади.	● LMS; ● Zoom.
--	--	--	--	-------------------

Тематичні онлайн-заходи, як правило, проводять від 2-х до 5-ти студентів, впродовж усього періоду організації та проведення заходу вони активно діляться досвідом зі школярами. Слід зауважити, що на всіх етапах організації заходу студенти тісно співпрацюють з викладачами (їх присутність обов'язкова під час спільних заходів, адже в будь-який момент може виникнути непередбачувана ситуація чи знадобитися технічна підтримка).

Розглянемо детальніше деякі форми профорієнтаційної роботи, які можна успішно використовувати у дистанційному форматі:

➤ **Мовний онлайн-конкурс** – це одна з форм проведення профорієнтаційної роботи, що мотивує учнів та студентів до вивчення іноземної мови шляхом своєрідної творчої конкуренції між ними. Прикладом є проведення конкурсів:

○ **«The Best Poetry Translation»** – конкурс перекладу віршів з англійської, французької чи німецької мови. Дистанційний формат проведення конкурсу передбачає публікацію перекладів на сайті університету або в соцмережах та онлайн-голосування за найкращу роботу.

○ **«Cartoon Dubbing Day»** – конкурс на найкраще дублювання мільтфільму англійською мовою. Учасники конкурсу можуть співпрацювати дистанційно (через платформу Zoom чи месенджери). Дубльовані мультфільми публікуються в мережі YouTube або на освітній платформі, а переможців визначають за кількістю “like” під відео.

○ **«University Puppet Theatre»** – конкурс драматизації уривків з п'єс відомих авторів. У випадку з ляльковими виставами, дистанційний формат має переваги: учасники можуть легко змінювати декорації навіть під час прямих ефірів завдяки функції заміни фону в Zoom або Instagram. Оцінювати вистави можна за допомогою “like” в Instagram або “emoji” в Zoom.

○ **«University Film Festival»** – конкурс короткометражних фільмів англійською мовою для учнів та студентів (зйомки фільму проводяться оффлайн, проте у невеликих групах). Фільми публікуються в мережі, а фіналісти визначаються за кількістю “like”. Сам кінофестиваль відбувається в дистанційному форматі (пряма трансляція в Zoom, Instagram, YouTube).

○ **«Month Poster Contest»** – конкурс постерів для учнів закладів середньої освіти філологічного профілю. Старшокласники шкіл міста готують постери на певну тему, яка б показала їхні орієнтири в майбутньому, та презентують їх у відеоформаті (YouTube, Instagram, TikTok).

➤ **Лінгвокраїнознавча онлайн-вікторина** – це різновид профорієнтаційної діяльності, що сприяє формуванню лінгвосоціокультурної компетентності. Учні та студентів можна розділити на невеликі команди, таким чином учні можуть продемонструвати знання отримані під час вивчення профільних лінгвокраїнознавчих дисциплін в школі, а студенти –

показати знання, отримані за роки навчання в університеті. Прикладом може слугувати лінгвокраїнознавча вікторина «*How much you know about English-speaking world*», яка складається з кількох етапів (під час кожного з них учні та студенти мають шанс позмагатися у знаннях про англomовні країни та отримати цікаві й корисні подарунки). Захід відбувається з допомогою платформ Kahoot або Freeonline surveys.

➤ **Віртуальна прес-конференція**, на якій учні можуть поставити запитання англійською про те, що їх цікавить у навчанні за певною спеціальністю. Студенти, в свою чергу, виступають респондентами, відповідаючи на запитання (також англійською мовою). Така рольова гра, де кожен може тренувати свої навички у діалогічному та монологічному мовленні, може відбуватися на платформі Zoom або GoogleMeet.

Після проведення спільних заходів продовжується індивідуальна робота з потенційними абітурієнтами: викладачі підтримують з ними тісний зв'язок використовуючи соціальні мережі та месенджери, школярів запрошують на позанавчальні заходи у ЗВО (фестивалі, зустрічі тощо). Таким чином, освітнє онлайн-середовище, в якому професійне самовизначення інтегрується з навчальною діяльністю, сприяє формуванню чітких професійних орієнтирів та адаптації до соціально-економічних умов не лише учнів, але й студентів мовного ЗВО, інтерес яких до професійної філологічної діяльності, в результаті, значно зростає.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Колесников А.А. Научные основы профориентационного обучения иностранным языкам в системе непрерывного филологического образования: монографія. Рязань, 2016. 428 с.
2. Занурення в майбутню професію як ігровий засіб профорієнтації школярів: навч.-мет. посіб / Гирин О.В. та ін. Житомир, 2020. 151 с.
3. Kapp K. M. The Gamification of Learning and Instruction: Case-Based Methods and Strategies for Training and Education. New York: Pfeiffer: An Imprint of John Wiley&Sons, 2012. 336 p.
4. Koster R. Theory of fun for game design. Sebastopol: O'ReillyMedia, Inc., 2013. 300 p.
5. Super D. E. Occupational psychology. London: Tavistock, 1971. X+2009 p. 209 p.

Особливості функціонування засобів експресивного синтаксису у малій прозі Уільяма Фолкнера

Поняття експресивності має різні трактування у сфері синтаксису. Це поняття розглядається або як виразність мови, або як збільшення інформативності одиниць всіх мовленнєвих рівнів при вираженні інтелектуального, вольового та емоційного, або як здібність мовних одиниць підсилювати прояву почуттів, настрою мовлян.

Експресивну функцію співвідносять і з прагматичною функцією мови, що, за висловом Л.Кисельової, розглядається як направленість мовних засобів для впливу на психіку й поведінку адресата за допомогою особливих виражально-зображальних засобів [3].

Синтаксис має надзвичайно широкі експресивні можливості, що закладені в синтаксичній сполучуваності окремих слів, словосполучень, висловлень, будові речення тощо. Ці особливості синтаксису простежуються у літературних творах.

Уільям Фолкнер – один з найвідоміших американських романістів ХХ століття, який отримав репутацію художника-реаліста і художника-експериментатора. Художньо-естетична платформа У.Фолкнера висвітлювалося в працях таких визначних дослідників, як П.В.Палієвський, М.А.Анастасьєв, Д.Затонський, О.Зверев, І.Кашкін, М.Мендельсон та ін. З метою систематизації існуючих точок зору щодо художніх принципів У.Фолкнера вдамося до понять «естетичного ідеалу» та «естетичного кредо» письменника.

Естетичний ідеал відображає ставлення митця до оточуючої його соціальної діяльності та його уявлення про найкраще улаштування суспільства та найбільш досконалу людську особистість. Естетичний ідеал У.Фолкнера пов'язаний з його вірою у можливість «вистояти і перемогти».

Естетичне кредо У.Фолкнера може бути представлено як послідовна прихильність принципам реалістичного мистецтва, віра у його перетворюючу силу і благотворний вплив на суспільство у поєднанні із впевненістю в тому, що модерністський потік свідомості «джойсівського типу» не є останнім, кінцевим словом розвитку мистецтва, а тільки одним із моментів художнього відображення дійсності. На рівні синтаксису художнього тексту ця особливість яскраво проявляється у використанні вставних конструкцій різного типу.

Специфіка лінгвістичної значимості предикативних парантетичних внесень в творах У.Фолкнера може бути інтерпретована з використанням категоріального апарату лінгвістики тексту.

Предикативні парантетичні внесення складають враження об'єкту макросинтаксичного характеру (великий об'єм, складність структури та пунктуаційного оформлення). Парантези У.Фолкнера розташовані дуже часто в такій синтаксичній позиції речення, включена в парантезах інформація буває настільки відірвана від контексту, що головна лінія повідомлення порушується, і читач змушений часто «повертатися» до попередніх сторінок. Більш того, парантези можуть прогнозувати події, що слідують. Тож предикативні парантетичні внесення У.Фолкнера належать до текстуальної лінгвістики.

Проте проблема диференціації понять вставності, вставленості та парантетичності є суперечливою.

Існуючі точки зору з цього питання можна класифікувати відповідно до протиставлення чи отожднювання понять «вставність» і «вставленість» і «парантетичність».

І.С.Бархударов і Д.А.Штеллінг розмежовують вставні і вставлені члени речення. Вставні члени речення визначаються як «слова та групи слів, що входять в склад речення і дають доповнюючу характеристику змісту даного речення», а вставлені— слова та групи слів, «які хоча і стоять всередині того чи іншого речення, але не впливають ніяк на його семантику» [2: 369].

Що стосується поняття «парантез», то цей термін часто використовується замість понять «вставна» та «вставлена» конструкція. Під ним розуміється речення, що введене в склад якогось іншого речення при відсутності деяких формально-граматичних зв'язків між цими реченнями [5: 7-8].

Розглядаючи парантез як синтактико-стилістичну категорію, Т.В.Плеханова [5: 7-8] характеризує його так:

а) семантично парантез завжди зв'язаний із включаючим реченням, але ступень цього зв'язку може бути різним. Інформація, яку він вносить, «супроводжує» зміст включаючого речення;

б) парантез виконує функцію переключення з плану послідовної розповіді в план «невимушеної репліки» в бік [6].

Текстоцентричний підхід до дослідження предикативних парантетичних внесень передбачає необхідність виділити (делімітувати) одиниці аналізу з художнього тексту, спираючись на ряд критеріїв. Ця задача, як виявилось, має певні труднощі.

Насамперед, і це пояснюється естетичним кредо письменника, У.Фолкнер прагне до безперервної тривалості, до подолання дискретності синтаксичного ланцюга, що проявляється на абсолютно різних рівнях – від контекстуального ідо фонетичного.

Фраза ж у У.Фолкнера часто має вигляд багатоскладового розгалуженого періоду, який вбирає у себе настільки велику кількість підрядних речень, інфінітивних і дієприкметникових зворотів, що головне речення губиться в оточенні будь-яких обставин, уточнень, обмежень і визначень. Письменник, керуючись своїм естетичним задумом, нехтує

правилами побудови речень: займенники навмисно не співвідносяться з іменниками, які вони заміщують; присудок не узгоджується з підметом; сполучникові слова не співпадають із словами, які вони визначають; звороти, які використовує У.Фолкнер, не мають чіткого синтаксичного зв'язку.

Предикативні парантетичні внесення також прагнуть до так званої «нескінченної подовженості»; таке внесення має свої підрядні речення, звороти і навіть може включати в себе новий парантез.

Ідентифікація парантетичних внесень повинна бути не стільки прескриптивною, скільки ретроспективною та проспективною, з урахуванням ліво- і правостороннього контексту. Все вищесказане дозволило встановити комплекс критеріїв делімітації внесень: пунктуаційний, граматичний, композиційно-мовленнєвий, смисловий, модальний (а також критерій комунікативної установки). На наступному прикладі можна простежити методику виділення конструкцій згідно із цими критеріями:

«The courthouse is less old than the town, ... could it cope with a situation which otherwise was going to cost somebody money; ...

...Even the jailbreak was fortuity: a gang— three or four— of Natchez Trace bandits (twenty-five years later legend would begin to affirm, and a hundred years later would still be at it, that two of the bandits were the Harpes themselves. Big Harpe anyway, since the circumstances, the method of the breakout left behind like a smell, an odor, a kind of gargantuan and bizarre playfulness at ones humorous and terrifying, as if the settlement had fallen, blundered, into the notice or range of an idle and whimsical giant Which – that they were the Harpes – was impossible, since the Harpes and even the last of Mason's ruffians were dead or scattered by this time, and the robbers would have had to belong to John Murrel's organization – if they needed to belong to any at all other than the simple fraternity of rapine.) captured by chance by an incidental band of civilian more-or-less militia...» [8: 23]

Перша делімітуюча операція базується на пунктуаційному критерії. Парантетичне внесення, як видно з прикладу, відокремлено дужками, причому воно знаходиться в інтерпозиції по відношенню до матричного речення, тобто речення, що його включає. Всередині ж цього парантетичного внесення знаходиться ще одне, яке відокремлюється з двох боків за допомогою тире. Воно також знаходиться в інтерпозиції по відношенню до матричного парантезу. І надалі методом вибірки виділялися лише конструкції, що відокремлюються з обох боків дужками або тире.

Друга делімітуюча операція носить граматичний характер: парантез за умовою мусить мати предикативність, тобто включати одне предикативне ядро чи декілька ядер, іншими словами бути моно- чи поліпредикативними. В даному випадку ми маємо справу як з моно- так і з поліпредикативними внесеннями. Предикативні парантетичні внесення, що відокремлюються дужками, має вісім предикативних ядер, а те, що відокремлюється тире, має одне предикативне ядро.

Третя делімітуюча операція передбачає використання композиційно-мовленнєвого критерію, тобто наявність контрасту досліджуваних

конструкцій і матричного речення за композиційно-мовленнєвим типом мовлення. Як бачимо з прикладу, предикативне парантетичне внесення побудоване як авторська розповідь (розповідь про Харперів), а матричне речення включає в себе опис (опис міста Кортхаус).

Четверта делімітуюча операція базується на смисловому (тематичному) критерії: предикативне парантетичне внесення має містити інформацію, яка протиставляється інформації матричного речення за темою висловлювання, або мати специфічний (в широкому розумінні) характер. В наведеному прикладі при описі міста письменник також описує спробу втечі групи бандитів із в'язниці, яка знаходилася в Кортхаусі; і це служить стимулом для розповіді про двох з цих бандитів – Харперів, які в майбутньому відіграють важливу роль в житті міста. Ця розповідь передається в рамках внесення і різко відходить від контексту загальної теми, де відбувався послідовний опис міста.

П'ята делімітуюча операція пов'язана із різним модальним оформленням предикативного парантетичного внесення і матричного речення. В нашому прикладі основний модальний план матричного речення, що являє собою висловлювання, яке має «реальне звучання». Для опису цього висловлювання автор використовує часову форму Past Indefinite. Висловлювання також контрастує з об'єктивною реальністю конструкції, де ситуація розглядається як нереальна, а така, що передбачається в майбутньому та маркується граматичною структурою Future-in-the-Past («*twenty-five years later legend would begin to affirm, and a hundred years later would still be at it*»).

Звернемося до ситуації, де предикативне парантетичне внесення виділяється з контексту завдяки своїй комунікативній установці, що відрізняється від комунікативної установці матричного речення:

«But they had already seen that, standing thigh-deep in wilderness also but with more than a vision to look at since they had at least the fish line and the stakes, perhaps less than fifty years, perhaps – who knew? – less than twenty-five even» [8: 49].

Спираючись на критерії, розроблені Н.Д.Зарубіною, можна припустити, що для того, щоб предикативні парантетичні внесення перейшли у статус над фразової єдності, необхідно і достатньо, щоб перше його речення було самостійне і мало «твердий» початок. Крім цього, таке внесення мусить включати речення, що належать до одного композиційно-мовленнєвого типу [2: 106-107].

Характерною рисою прози У.Фолкнера є використання синонімічного повтору для зв'язку предикативного парантетичного внесення із лівосторонньою частиною матричного речення:

«So he told how he held the skiff alongside the shanty-boat... while the woman in overalls passed back and forth between house and rail, flinging the food– the hunk of salt meat, the ragged and filthy quilt, the scorched lumps of cold

bread which she poured into the skiff from a heaped dishpan like so much garbage – 14-while he clung to the strake» [8: 522-523].

Прагматичний ефект подібного використання типів зв'язку – це створення так званої стагнації тексту, що перешкоджає безперервній прогресії тексту, стримуючи, гальмуючи розповідь. Очевидно, це також входить в прагматичну установку У.Фолкнера: художньо репрезентувати процес аналітичного мислення персонажів, які прагнуть дійти до суті «глибинного смислу» явищ, що відбуваються чи описуються. Нижче наведено один із прикладів, який ілюструє сказане:

«So it was not long before Alexander Holston's lock had moved to the mail-pouch. Not that the pouch needed one, having come already the three hundred miles from Nashville whiteout a lock. (It had been projected at first that the lock remain on the pouch constantly... They pointed out to him that this would not hold water, since not only – the rider was a frail irascible little man weighing less than a hundred pounds – would the fifteen pounds of lock even then fail to bring his weight up to that of a normal adult mail... Yet indubitably fifteen pounds times three hundred miles was forty-five hundred something, either pounds or miles – especially as while they were still trying to unravel it, the rider repeated his first three succinct – two unprintable – words» [8: 27 – 28].

Прагматичний ефект подібного явища – актуалізація предикативного парантетичного внесення шляхом надання «периферійному», вставленому матеріалу більше інформаційної значимості, ніж тому, який знаходиться в матричному реченні. Можна сказати, що синтаксис У.Фолкнера має так званий «стереофонічний» характер: кожне речення, як матричне, так і вставлене звучать окремо, і в той же час вони зливаються в єдине ціле. Говорячи про зв'язність, неможливо не згадати про нахили У.Фолкнера як письменника нехтувати правилами побудови основної синтаксичної одиниці. Предикативні парантетичні внесення дуже часто «вклинюються» таким чином, що обов'язкові синтагматичні зв'язки між конститuantами матричного речення опиняються розірваними. В цьому плані наші спостереження співвідносяться з результатами дослідження Л.І.Сердюкової [7: 17].

Найбільш характерними позиціями предикативних парантетичних внесень в матричному реченні є позиції між підметом і присудком, між препозитивною обставиною та основним складом речення, присудком і додатком, препозитивним означенням і підметом. Інші випадки відбуваються на позиції між частинами складеного чи складного присудку, об'єктних комплексів між структурно-синсемантичним головним і підрядним (додатковим, означеним) реченнями та деякі інші.

Перейдемо тепер до другого боку категорії інтегративності – цілісності, яка має семантичний характер і являє собою перш за все смислову єдність тексту. Цілісність тексту створюється взаємодією комплексу факторів [4: 207

– 208], з яких нас буде цікавити перш за все з'єднуюча функція засобів вираження та прагматичних прийомів, що реалізуються в межах одиниць тексту і всього тексту в цілому.

Властивість інтегративності тісно пов'язана з двома іншими властивостям художнього тексту, що відомі як ретроспекція і проспекція [1: 105 – 113]. Притаманні творам У.Фолкнера порушення часової послідовності та причинно-наслідкових зв'язків між подіями і явищами об'єктивної дійсності багато в чому пояснюється тим, як реалізуються ці категорії. Нагадаємо у зв'язку з цим висловлювання самого письменника: «НЕ ІСНУЄ НІЯКОГО «БУЛО» – ТІЛЬКИ «Є».

Ретроспекція/проспекція – це граматичні властивості тексту, що об'єднують форми мовного вираження, яке відносить читача до попередньої або наступної змістовно-фактуальної інформації. У дослідженому матеріалі містяться усі три типи ретроспекції, які виділяє І.Р.Гальперин [1: 106] – відновлююча, переосмислююча та актуалізована.

Першу можна простежити у наступному уривку: «*who... died in one (such was progress, that fast, that rapid) lost from control on an icy road by his... grandson, who had just returned from (such was progress) two years*» [8: 689]; «*and the County, ...and its murders – by electricity now (so fast, that fast, was Progress) – to eternity from there*» [8: 695].

Дві дистанційно розташовані конструкції (при різних матричних реченнях) об'єднані явним смисловим зв'язком: друга відновлює інформацію, якої «бракує» першому.

Функцію переосмислення виділяємо у наведених прикладах: «*So we were not surprised when Homer Barron – the streets had been finished some time since – was gone*» [8: 440]; «*...but we believed that he had gone on to prepare for Miss Emily's coming... (By that time it was a cabal, and we were all Miss Emily's allies to help circumvent the cousins)*» [8: 441].

Предикативне парантетичне внесення другого фрагменту тексту зазнає переосмислення в порівнянні із першим, оскільки відбулося примикання контекстуальної інформації.

Яскравим прикладом актуалізованої функції є наступний уривок: «*The camp – the clearing the house, the barn and its tiny lot with which Major de Spain in his turn had scratched punily and evanescently at the wilderness – faded in the dusk, back into the immemorial darkness of the wood*» [8: 210].

Інформація, яку передає предикативне парантетичне внесення, сприяє актуалізації ідейного змісту матричного речення.

Властивість проспекції також знаходить реалізацію в рамках предикативного парантетичного внесення: «*Even the jailbreak was fortuity: a sans– three or four– of Natchez Trace bandits (twenty-five years later legend would begin to affirm, and a hundred years later would still be at it, that two of the bandits were the Harpes themselves, the Harpes anyway, since the circumstances, the method of the breakout left behind like a smell, an odor, a kind of gargantuan and bizarre playfulness at ones humorous and terrifying, as if the settlement had fallen, blundered, into the notice or rinse of an idle and whimsical giant. Which –*

*that they were the Harpes – was impossible, since the Harpes and even the last of Mason's ruffians were dead or scattered by this time, and the robbers would have had to belong to John Murrel's organization – if they needed to belong to any at all other than the simple fraternity of rapine.) captured by chance by an incidental band of civilian more-or-less militia...» [8: 23]. У цьому прикладі сигналом віднесення змістовно-факультативної інформації предикативного парантетичного внесення у майбутнє є словосполучення «*twenty-five years later*», «*a hundred years later*», а також функцію проспекції показує час Future-in-the-Past: «*legend would begin to affirm, and would still be at it*».*

У рамках деяких внесень у творах У.Фолкнера реалізувались як проспекції, так і ретроспекції. Наведемо один з таких прикладів: «*But most of all, his own character (Two yews ago they had offered to make a trusty of hint He would no longer need to plow or feed stock, he would only follow those who did with a loaded gun, but he declined...) his good name...*» [8: 521].

Як бачимо, словосполучення «*two years ago*», а також «*had offered*», тобто дієслово «*to offer*» у формі Past Perfect, виконують функцію ретроспекції. Щодо наступного речення, то використання Future-in-the-Past вказує нам, що в цій частині ППВ, реалізується властивість проспекції.

Прагматична значимість таких властивостей досить велика: створюється своєрідний континуум [1: 87] художнього тексту нерозірване переплітання фактів, подій, думок, реплік, коментарів, що в кінцевому випадку направленні на втілення ідеї концептуальної інформації чи іншого художнього твору.

Таким чином, багато порушень граматичних та логічних норм, які мають місце при використанні предикативних парантетичних внесень, пояснюються прагматичною установкою У.Фолкнера створити художній аналог усного розмовного мовлення. Цим пояснюється той факт, що сама структура предикативних парантетичних внесень стає прагматично значимою. Домінантою синтаксису предикативних парантетичних внесень в оповіданнях У.Фолкнера являється тенденція до своєрідного симбіозу двох протидіючих тенденцій, а саме: наміру об'єднати у динамічну цілісність всього речення однорідні і неоднорідні початки у зображаючому життєвому матеріалі та прагнення забезпечити їх виділення, акцентувати їх актуальність для зображаючого моменту художньої дійсності, посилити їхню дію на читача.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М: Наука, 1981.
2. Зарубина Н.Д. К вопросу о лингвистике единиц текста // Синтаксис текста. М.: Наука, 1979. С. 103 – 112.
3. Киселева Л.А. Вопросы теорий речевого воздействия. Л.: ЛГУ. 1978.
4. Николаева Т.М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1978. Вып. 8.

C5 – 39.

5. Плеханов Т.Ф. Лингвостилистическая характеристика авторских отступлений в английской художественной прозе: Автореф. дис. канд. филол. наук. М., 1972. – 22с.

6. Ризель Э.Г. Смысловые и стилистические функции парантетической связи // Филологические науки. 1962. №4. С.80 – 88.

7. Сердюкова Л.И. Некоторые особенности синтаксиса предложения романов У.Фолкнера: Автореф. дис. канд. филол. наук. М., 1973. 32с.

8. The Portable Faulkner, revised and expanded, ed. by Malcolm Cowley / W.Faulkner. New York. 1977. 768 p.

Л.Г. Котнюк
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
канд. філол. наук, доцент

Мовна репрезентація концепту «Людина» в англійських пареміях

Сучасні лінгвістичні дослідження характеризуються антропоцентричним підходом до вивчення проблем мови.

Пізнаючи навколишній світ, мозок людини відображає об'єктивну дійсність в ідеальних образах, на основі яких регулюється життєдіяльність організму [1].

Антропоцентризм має колективний й індивідуальний вияви: мова відображає досвід кожного індивідуума і показує не тільки своєрідне бачення світу мовцем, а й спільні знання про нього. Сукупність уявлень про світ історично складається у свідомості мовного колективу.

Репрезентація цієї пізнавальної діяльності у мові, будує мовну картину світу. Мова створює суб'єктивний образ об'єктивного світу.

Тлумачення мови як способу інтерпретації світогляду належить В. фон Гумбольду, який стверджував, що в кожній мові закладене самобутнє світобачення [2: 47]. Культура народу вербалізується у мові, а мова позначає концепти культури. Основою антропоцентризму є концепт «Людина».

Метою статті є розгляд концепту «Людина» в аспекті його вербалізації в пареміях (прислів'ях і приказках), що мають структуру цілісного речення афористичного спрямування і повчального змісту.

Виходячи з положення про те, що паремія є текстом (адже речення є мінімальною текстовою одиницею), пропонуємо розглянути репрезентацію концепту «Людина» в трьох текстових площинах (адресанта, адресата та самого повідомлення), в яких прослідковуються відбитки концепту «Людина».

Площина адресанта (= автора повідомлення) розкриває народне походження паремій. Ці мовні одиниці відображають досвід конкретних індивідуумів і показують не тільки своєрідне бачення світу конкретними мовцями, а й спільні для всього соціуму знання про нього. Вони стисло й образно відображають цінності і мораль суспільства, норму поведінки, світосприйняття, ставлення до інших людей, життєві настанови тощо:

Early to bed and early to rise, makes a man healthy, wealthy and wise [3];
Actions speak louder than words [3].

У деяких пареміях містяться лексичні одиниці, які вказують на автора висловлювання:

Do as I say, not as I do [3].

Тут особовий займенник «I», що має форму називного відмінку першої особи однини, використовується для позначення власного «я» мовця.

Площина адресата показує, кому адресоване повідомлення. Прислів'я чи приказка має конкретну адресацію, адекватного реципієнта – читача чи слухача, який розуміє текст і відкритий для його впливів, тобто особу, яка є споживачем вибраних мовцем паремій. Використовуючи певні паремії, мовці нав'язують адресату певну модель (стереотип) поведінки і світобачення. Сприймаючи згадану мовцем паремію, слухач поділяє повністю чи частково, або зовсім не поділяє нав'язаний йому стереотип.

До того ж серед англійських паремій є приклади, які містять особовий займенник “you” (укр. “ти”, “ви”). Цей займенник вказує на особу або людей, до яких звертається мовець. У пареміях особовий займенник “you” використовується, коли мова йде про людей в загальному, включаючи мовця (адресанта) і адресата повідомлення:

As you make your bed, so you must lie upon it [3];

As you sow so shall you reap [3];

If you can't be good, be careful [3];

If you can't beat em, join em [3].

Багато англійських паремій мають структуру речень, в яких дієслово вживається в наказовому способі, що виражає команду чи прохання виконати дію, адресовану до певної особи, яка виступає реципієнтом дії:

Do as you would be done by [3];

Keep your friends close and your enemies closer [3];

Don't burn your bridges behind you [3].

Площина висловлювання паремій містить різнопланові лексичні одиниці, що стосуються концепту «Людина». Це, перш за все, іменники різних типів:

– Іменники широкої семантики:

A dog is a man's best friend [3];

Clothes maketh the man [3];

Man does not live by bread alone [3];

No man can serve two masters [3].

У наведених прикладах *man* має значення «людина»: *man – a human being of either sex; a person [4].*

– Іменники, що вказують на певну стать:

Behind every great man there's a great woman [3];

A woman's place is in the home [3];

Woman's work is never done [3].

У цих реченнях *man* має значення «чоловік = доросла людина чоловічої статті», а *woman* – «жінка = доросла людина жіночої статті»: *man – an adult male human being; woman – an adult female human being [4].*

– Іменники, що позначають родинні стосунки:

The husband is always the last to know [3];

Caesar's wife must be above suspicion [3];

Don't teach your Grandma to suck eggs [3].

– Назви національностей:

Beware of Greeks bearing gifts [3];

The English are a nation of shopkeepers [3];
An Englishman's home is his castle [3].

– Власні імена людей:

Jack of all trades, master of none [3].

– Іменники, що позначають людей за віковим критерієм:

Children and fools tell the truth [3];

Children should be seen and not heard [3];

Don't throw the baby out with the bathwater [3].

– Титули:

A cat may look at a king [3].

– Назви людей різних спеціальностей та виконавців певних обов'язків:

An apple a day keeps the doctor away [3];

Cobbler always wears the worst shoes [3];

It's the singer not the song [3];

Physician, heal thyself [3];

The shoemaker's son always goes barefoot [3];

The labourer is worthy of his hire [3];

Let the buyer beware [3];

Don't shoot the messenger [3].

– Оцінні назви людей:

Finders keepers, losers weepers [3];

Cowards may die many times before their death [3];

A fool and his money are soon parted [3].

Позначення людей за допомогою займенників і підрядних означальних речень, що відносяться до цих займенників. Такі мовні структури відображають розчеплені поняття про людину:

God helps those who help themselves [3];

He who hesitates is lost [3];

He who laughs last laughs longest [3];

He who pays the piper calls the tune[3].

Метафоричні та метонімічні назви ситуацій, учасником яких є людина:

It's the early bird that catches the worm [3];

Great minds think alike [3].

Субстантивовані прикметники, дієприкметники:

Forewarned is forearmed

Let the dead bury the dead

На особу можуть вказувати займенники різних груп:

Don't trust anyone over thirty [3]. – (неозначений займенник)

Each to their own [3]. – (універсальний займенник, присвійний займенник)

Everyone wants to go to heaven but nobody wants to die [3].– (універсальний займенник; заперечний займенник)

Hard work never did anyone any harm [3] – (неозначений займенник)

Отже, паремії, віддзеркалюючи досвід народу, набутий впродовж багатьох віків, містять мовні засоби різного типу, що розкривають концепт

«Людина» в трьох текстових площинах (адресанта, адресата та самого повідомлення).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Психіка. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>.
2. Кочерган М.П. Загальне мовознавство. Київ, Видавничий центр «Академія», 2010. 234 с.
3. A list of 680 English Proverbs. URL: <https://www.phrases.org.uk/meanings/proverbs.html>
4. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/>.

О.Ю. Кузьменко
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
канд. філол. наук, старший викладач

Інтерв'ю: історія розвитку і трансформації жанру

Хронологічно історія інтерв'ю бере початок від використання його можливостей як жанру публіцистики у журналістських розвідках. Поширення інтерв'ю, як жанру публіцистики, пов'язується з розширенням ролі друкованої преси в роки громадянської війни (1861-1862) у США. В Європі журналістська практика інтерв'ю стала активно застосовуватися переважно на початку ХХ ст., зокрема, після Першої світової війни. Однак не зважаючи на інтерес пересічних громадян до аналізованого жанру, у буржуазному суспільстві цінність інтерв'ю визнавалась контроверсійною через надмірне втручання в особисте життя публічних осіб. До того ж, за законами суспільної моралі, згода на проведення інтерв'ю прирівнювалась до нагоди розрекламувати себе. Звідси, випадки залучення простих громадян до інтерв'ю були вкрай поодинокими, а серед тих, кому все ж вдавалося прорватися крізь бар'єр критики, можна виділити політиків, артистів та науковців [12: 144-154].

Переваги інтерв'ю були вперше належно оцінені лише політичною елітою, яка з метою перемоги у передвиборчій кампанії стала надавати ЗМІ "потрібну" інформацію, не чекаючи, поки журналісти самостійно віднайдуть факти, що можуть розвінчати образ сильних світу цього. Розкриваючи усе більше особистої інформації про себе, інтерв'юювані таким чином сприяли стиранню меж між сферою приватного та публічного в інтерв'ю [12: 157-158], що є характерним і для сучасних прикладів цього жанру.

Звідси, в інтерв'ю відбувається перехід від простого інформування до появи рис суб'єктивності та аналітичності. Це проявляється у відході від трактування інтерв'ю виключно як інформаційного жанру та розумінні його як жанру аналітичного чи інформаційно-аналітичного, в якому стратегії інформування та вираження власної точки зору приблизно врівноважують одна одну [11: 8]. Однак інтерв'ю є не тільки жанром, а ще й комунікативним засобом та соціокультурним явищем, платформою для реалізації комунікативних функцій мови [4: 185].

Закладений в інтерв'ю потенціал та "особлива сила переконливості" [80] уможливили широке використання цього жанру у низці журналістських досліджень, що і призвело до появи великої кількості класифікацій останнього. Підставою для подібного розмаїття слугує наявність різних критеріїв, що покладені в основу існуючих таксономій.

У залежності від типу досліджуваного матеріалу, виділяють новинні інтерв'ю, націлені на отримання інформації (news interviews), та особистісні інтерв'ю (personal interviews). Новинне інтерв'ю зосереджує увагу

безпосередньо на інформації, ім'я респондента може взагалі не згадуватись, оскільки не становить особливого інтересу, класична структура "питання-відповідь" у цих інтерв'ю зазвичай не зберігається. Такі інтерв'ю виступають скоріше як метод збору матеріалу, а конвертація зібраної інформації у письмову форму часто знаходить втілення у форматі інших, відмінних від інтерв'ю жанрів (статті, есе), може бути використана в окремому інформаційному сюжеті чи слугує підґрунтям для створення документального фільму [7]. Другий тип інтерв'ю ключовою визнає особистість інтерв'юйованого. У фокусі уваги такого типу інтерв'ю є розкриття поглядів та уподобань, таємниць професійного та особистого життя опитуваного [11: 144], що наділяє цей тип вищим ступенем суб'єктивності.

За ступенем конкретизації інформації, отриманої від опитуваного, розрізняють інтерв'ю-судження, інтерв'ю-інформацію, інтерв'ю-емоції та інтерв'ю-соціологічне дослідження [2: 16].

За змістом відтворюваної інформації виділяють інтерв'ю-портрет, інтерв'ю-тест, вуличні інтерв'ю, інтерв'ю-експертизу [3].

В залежності від способів спілкування існують: пряме інтерв'ю та інтерв'ю, опосередковане засобами зв'язку [9].

Відповідно до поставлених цілей, інтерв'ю класифікують на інформаційне, оперативне, бліц-опитування (street talk або vox pop), інтерв'ю-розслідування проблеми, інтерв'ю-портрет (особистісне інтерв'ю), креативне інтерв'ю (бесіда, діалог) [9].

Синтезуючи таксономії, розроблені соціологом Н.В Кодолою [90, с. 174] та мовознавцем І.В. Літвін [8], пропонуємо комплексну класифікацію, яка об'єднує такі типи інтерв'ю:

- за формою подачі матеріалу: усне, писемне;
- за характером ЗМІ: друковані, радіо-, телевізійні та онлайн інтерв'ю;
- за способом зв'язку: безпосереднє (обличчя до обличчя і через Інтернет), опосередковане спілкування (по телефону);
- за формою організації: круглий стіл, ток-шоу, прес-конференція;
- за формою реалізації комунікативної мети: інформаційне опитування, аналітичне опитування, бліц-інтерв'ю, монолог, інтерв'ю-замальовка, інтерв'ю-розповідь, анкета;
- за тематикою: інформаційне, аналітичне, протокольне, інтерв'ю-розслідування, портретне, сатиричне, гумористичне;
- за місцем проведення: студійне та нестудійне (вуличне) інтерв'ю;
- за типом співбесідника: інтерв'ю з пересічними громадянами, видатною особистістю (політиком, "зіркою" кіно, шоу-бізнесу), інтерв'ю з експертом.

Аналіз наявних в літературі класифікацій засвідчує, що інтерв'ю подекуди ототожнюється з бесідою [1: 57]. Це проявляється і у визначеннях, на зразок: "інтерв'ю – призначена для друку або транслявання по радіо чи на телебаченні бесіда з певною особою" [1: 19]. Однак навіть попри наявність в обох жанрах такої спільної риси, як первинний діалог (між журналістом та

інформованою особистістю у випадку інтерв'ю та між інформованими особистостями у бесіді), мовознавець К. С. Серажим вважає за необхідне розмежовувати ці поняття за критерієм мети спілкування. В інтерв'ю це запит інформації, а в бесіді – обмін інформацією [10: 43], що слугує підставою для віднесення інтерв'ю до інформаційних, а бесіди до аналітичних жанрів [4: 180; 7: 15].

На нашу думку, на користь ототожнення жанрів інтерв'ю та бесіда свідчить лабільний характер інтерв'ю та його чутливість до змін. Звідси, жанри інтерв'ю та бесіди можна вважати тотожними структурно з наявністю певної різниці у прагматичному аспекті [6: 177]. Аналізованим поняттям властива певна дифузність, оскільки приклади інтерв'ю останніх років засвідчують тенденцію до більшої критичності, дискусійності та аналітичності суджень, що наближає інтерв'ю до бесіди та слугує підставою розгляду інтерв'ю у групі інформаційно-аналітичних жанрів.

Отже, у процесі становлення жанр інтерв'ю зазнає низки змін, що свідчить про його гнучкий, динамічний характер, відхід від формалізованості та стереотипності, прояв більшої аналітичності та суб'єктивності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Вакуров В. Н., Кохтев Н. Н., Солганик Г. Я. Стилистика газетных жанров. [Текст] : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности "Журналистика". Москва : Высшая школа, 1978. 181 с.
2. Гапотченко Н. Є. Структурні та жанрово-стилістичні особливості текстів інтерв'ю в сучасній французькій пресі (комунікативно-прагматичний аспект): дис. ... канд. філол. наук : 10.02.05. Київ, 2005. 162 с.
3. Капичникова И. Ю. Модально-оценочная структура интервью в массово-информационном дискурсе в современном немецком языке: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук: 10.02.04. URL: <http://www.dissercat.com/content/modalno-otsenchnaya-struktura-intervyu-v-massovo-informatsionnom-diskurse-v-sovremenном-nem> (дата звернення: 30.01.2021).
4. Карпалюк Н. В. Газетне інтерв'ю як соціолінгвальне явище. *Актуальні проблеми слов'янської філології*. Бердянський ДПУ. К., 2005. Вип. 10. С. 179–186.
5. Кодола Н. В. Интервью. Методика обучения. Практические советы : учебное пособие. Москва : Аспект Пресс, 2011. 174 с.
6. Крупко О. І. Комунікативно-прагматичний аспект дослідження текстів інтерв'ю преси. *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики*. К.: Логос, 2008. С.174–179.
7. Кузнецов В. Г., Цвик В. Л., Юровский А. Я. Телевизионная журналистика. М.: Высшая школа, 2002. 304 с.
8. Літвін І. М. Лінгвістичні характеристики англomовного інтерв'ю. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. Серія "Педагогіка та психологія". 2010. №17. С. 95–104. URL:

<http://www.stattionline.org.ua/psih/88/15911-lingvistichni-harakteristiki-anglomovnoho-interv-yu.html> (дата звернення: 05.01.2021).

9. Лукина М. М. Технология интервью. М.: Аспект Пресс, 2003. 191 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/264867/> (дата звернення: 13.01.2021).

10. Серажим К. С. Інтерв'ю з політиком як типовий жанр актуалізації сучасного політичного дискурсу. *Українське журналістикознавство*. К., 2004. С. 43–51.

11. Штырева С. В. Прагмалингвистическая характеристика интервью : на материале французской прессы : дисс. ... на соиск. уч. степени канд. филол. наук : 10.02.05. Москва, 2006. 163 с.

12. Broersma M. The discursive strategy of a subversive genre. P. 143–158. URL: https://www.rug.nl/staff/m.j.broersma/broersma_discursivestrategy.pdf (Last accessed:16.01.2021).

УДК 37.013(045)

Н.М. Лавриченко

Глухівський національний педагогічний університет

імені Олександра Довженка

доктор пед. наук, професор

Вчитель іноземної мови як рефлексивний практик

Сучасний ринок освітніх послуг сам по собі (без міністерських циркулярів, теоретичних викладок, висновків експертів) сигналізує про те, що компетентність вчителя – це запорука його зайнятості й успішності як фахівця. Якщо йдеться про вчителів загалом, то компетентність набуває найбільш широкого значення як сукупність знань разом з уміннями грамотно їх застосовувати у множині педагогічних ситуацій, а також розуміння і, за можливості, використання контексту педагогічної дії – соціального, культурного, економічного. Фахівець у галузі освітньої психології Л.Шульман виокремив сім категорій знань, які вчитель має вдосконалювати і розвивати для досягнення вищих рівнів кваліфікації – компетентнісного, експертного [6]. Вони наведені нижче.

1. Знання теорії й методики предмета викладання.
2. Загальні педагогічні знання для забезпечення освітнього процесу в шкільному класі (планування, організація, управління, оцінювання).
3. Знання навчальної програми, а також алгоритму й засобів її реалізації.
4. Знання змісту навчального предмета, уміння його конструювати із залученням додаткових матеріалів і актуальної інформації.
5. Знання характеру учнів, здатність брати до уваги їхні індивідуальні особливості у процесі навчання.
6. Знання освітнього контексту - від найближчого до найширшого: шкільна громада, місцева громада, регіональна громада, держава, світ.
7. Знання цілей, цінностей, орієнтирів освітньої діяльності відповідно до вимог і запитів часу.

Якщо узагальнити сказане і ретранслювати на педагогічну практику вчителя іноземної мови, то постануть такі кваліфікаційні вимоги, як знання однієї чи кількох іноземних мов, володіння методикою їх викладання, а також загальні педагогічні знання для організації навчального процесу в класі. Однак, зважаючи на те, що іноземна мова – це не тільки навчальний предмет, а й предмет живого спілкування, компетентнісний рівень викладача вимагає комплексу знань, умінь, навичок, які виходять за рамки класно-урочної роботи. Так, наприклад, на додаток до фонологічних, лексичних, граматичних знань і умінь, вчитель має спиратися на соціокультурний контекст іноземної мови як мови викладання, а також автентичне її використання носіями мови, бути гарним комунікатором, уміти підтримувати іншомовний дискурс, як цільовий, підготовлений, так і спонтанний. Багато важить також і форма спілкування: грамотність і доречність застосування мовного контенту, етика й естетика комунікацій з

учнями, уміння надати мовленню привабливості, породити в учнів бажання виявляти старання у вивченні іноземної мови, отримувати задоволення від роботи з іншомовними текстами різного змісту й рівня складності - навчальними, інформаційними, літературними, діловими, художніми тощо. Для кращого контакту й порозуміння з учнями вчитель іноземної мови має також оволодіти навичками вербального і невербального спілкування, розвивати емоційний і соціальний інтелект.

На доповнення до сказаного наведемо перелік компонентів комунікативної компетентності (субкомпетентностей), якими має володіти вчитель іноземної мови за визначенням І.О.Зимньої. Зокрема це: 1) здатність послуговуватися низкою граматичних фраз, навіть безвідносно до їх змісту, на основі вивчених правил»; 2) здатність використовувати й перетворювати мовні одиниці з урахуванням ситуації, тобто здійснювати вибір вербальних знаків відповідно до комунікативної ситуації в конкретному місці і в конкретний час; 3) знання соціокультурного контексту використання мови, а також розуміння того, як він впливає на мовні коди, характер спілкування; 4) здатність досягати когерентності окремих висловлювань у значущих комунікативних моделях); 5) здатність використовувати вербальні й невербальні стратегії для компенсації мовцем недоліків у знанні коду [1,с.28].

Окремої уваги вартують стратегії, згадані І.О.Зимньою в п'ятому пункті. Про стратегії доволі часто пишуть дослідники проблем навчання іноземної мови та підготовки вчителів-лінгвістів, і наразі підходи до визначення поняття «стратегія» істотно різняться. У цій науковій розвідці ми зосереджуємося переважно на практично-прикладному значенні стратегій, а конкретніше на тому, як учитель має обмірковувати й добирати стратегії для підвищення рівня опанування програмових знань учнями. Принаймні вчитель має чітко розуміти, яку стратегію він обирає, для чого, як її реалізовуватиме на конкретному уроці з визначеним контингентом учнів, і наскільки стратегія є перспективною з точки зору покращення якості уроку. Наприклад, американські фахівці в результаті тривалих досліджень визначили дев'ять стратегій, які дають найбільший ефект при вивченні предмета «англійська мова» [2,с.56-60]. Вони (стратегії) наведені нижче.

Стратегія 1. Визначення навчальних цілей і забезпечення зворотного зв'язку з учнівською аудиторією.

Стратегія 2. Нелінгвістичні способи подання навчального матеріалу.

Стратегія 3. Підказки, запитання, інструктаж.

Стратегія 4. Кооперативне навчання.

Стратегія 5. Підведення підсумків, нотування.

Стратегія 6. Самостійне навчання, практика.

Стратегія 7. Підкріплення зусиль і відзначення успіхів.

Стратегія 8. Висунення і апробація гіпотез.

Стратегія 9. Ідентифікація подібностей і відмінностей.

Вчителеві іноземної мови як рефлексивному практику також важливо мати зворотний зв'язок від учнів на предмет їхніх інтересів, стійкості уваги,

мотивації для засвоєння програмових знань, подолання труднощів. Це дасть можливість відслідковувати доступність змісту навчання для учнів, адекватність сприйняття і розуміння мовної комунікації у класі. Водночас учитель має відчувати й розуміти реакцію учнів на практиковані ним методи організації й управління навчальним процесом, підтримання дисципліни, контролю якості знань. Скажімо, відкритий чи прихований спротив, який можуть чинити учні організаційним і управлінським стратегіям учителя, може звести нанівець найкращі методичні, технічні й технологічні стратегії, заготовлені для уроку.

Учитель, який має позитивну установку і звичку рефлексувати власну професійну діяльність, має гарні шанси одержати аргументовані відповіді на важливі питання, що стосуються якості здобутої педагогічної освіти, а також необхідності її продовжувати в той чи інший спосіб, практичної готовності до роботи в школі, переваг і труднощів обраної професії, перспектив фахового самовдосконалення і кар'єрного зростання. Шлях до такого рівня усвідомлення себе в професії для кожного вчителя буде своїм, неповторним, і пройти його треба самотійно.

На думку західних вчених (Killion & Todnem, 1991; Schön, 1987) рефлексивна практика вчителя - це циклічний і водночас поступальний процес. Він нагадує спіраль, на кожному витку якої цикли повторюються уже з новим, вищим рівнем якості. Ідеться головно про циклічну повторюваність «рефлексії для практики», рефлексії в процесі практики» і «рефлексії над практикою». Так, наприклад «рефлексія для практики» у випадку вчителя іноземної мови може полягати в підготовці майбутнього уроку, чи комплексу уроків в рамках навчальної теми, певних видів занять (аудіювання, переклад, написання есе тощо). Розмірковування має тим більше шансів привести до очікуваного практичного результату на уроці, чим більше аспектів педагогічної діяльності охоплює. Наприклад, може йтися не тільки про формальне планування уроків та їхньої структури, а й про передбачення імовірних проблем – навчальних, організаційних, процедурних, обдумування способів їх уникнення чи усунення. Фактично підготовка кожного уроку вимагає від учителя рефлексивних зусиль, а спроможність з цим упоратися зумовлюється низкою факторів: «текстом» і «контекстом» педагогічної діяльності, індивідуальним досвідом і кваліфікацією педагога. Скажімо, вчителі зі стажем мають щодо цього очевидні переваги, порівняно з новачками. Багатий досвід дає змогу одержувати майже автоматично відповіді на питання «що я роблю?», «навіщо», «наскільки добре в мене це виходить?», демонструвати інсайти при розв'язанні складних, безаналогових проблем.

«Рефлексія для практики» є, по суті, прелюдією і підготовкою до «рефлексії під час практики», тобто безпосередньої роботи вчителя в класі, і в головному визначає її продуктивність. Іншими словами, рефлексія для практики виконує функції передбачення, прогнозування, планування, проектування педагогічних дій у реальному педагогічному процесі.

«Рефлексія в процесі практики» є дещо складнішою, порівняно з «рефлексією для практики» та «рефлексією над практикою», особливо для вчителів–початківців. Адже тут має місце спонтанність, непередбачуваність міжособистісних інтеракцій і навчальних ситуацій, вступають в силу фактори часу й регламенту, даються ознаки контекстні впливи тощо. Напругу, яка при цьому може виникати, можна порівняти з пілотуванням літака в умовах турбулентності. І, отже, здатність учителя до конструктивної рефлексії «в процесі практики» можна вважати індикатором професіоналізму.

І нарешті «рефлексія над практикою» – це осмислення уроку в його завершеності, ретроспективний аналіз того, як це було, що вдалося зробити, що вийшло добре, а що – не дуже. І, з огляду на циклічність як властивість педагогічної рефлексії, «рефлексією над практикою» можна розцінювати як здобутий досвід «знаю як», необхідний для конструктивної і продуктивної «рефлексії під час практики».

Здатність усвідомлювати цілісність і кумулятивну силу рефлексивного досвіду «для практики», «в процесі практики» і «над практикою» - це безумовно перевага досвідчених учителів, майстрів своєї справи. Це особливий різновид педагогічного метазнання, що дає змогу досягати більшої свободи у виборі стратегій педагогічної діяльності і не втрачати при цьому впевненості у правильності власних рішень і дій. Американський дослідник М. Понайї схарактеризував це метазнання як «мовчазне знання», тобто таке, що активується тільки тоді, коли в ньому виникає потреба [4]. Якщо міркувати про метазнання як допоміжний фактор рефлексивної практики вчителя іноземної мови, то можна говорити про особливий синтез на ментальному рівні дисциплінарних знань і досвіду викладання іноземної мови (мов), спонтанність іншомовного спілкування, інтуїтивне осягнення лінгвістичних здібностей учнів, особливостей їхнього характеру, а також ціннісні пріоритети поєднані з мотивацією самовдосконалюватися в професії.

Список використаних джерел та літератури.

1. Зимняя, И. А. (1991). Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение. 222с.
2. Лавриченко Н.М.(2018) Підготовка вчителя іноземної мови XXI століття /Підготовка вчителя іноземної мови (англійської) для нової української школи: колективна монографія. Суми: ВВП «Мрія». 280с.
3. Killion, J., & Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48, 14–16.
4. Ponayi, M. (1967). *The tacit dimension*. Garden City, NY: Anchor
5. Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

6. Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.

Ella Mintsys
Vasyl Stefanyk Precarpathian
National University
Senior Lecturer

Teaching EFL from CLIL Perspective: Case Study

For more than two decades, the usage of Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach has been in the focus of attention of European scholars. It is considered to be an umbrella term which “refers to contexts where language is used as a medium for learning content, and the content is also used as a resource for learning languages” [7: 231]. This innovative method has a dual nature. On the one hand, it is aimed at improving the quality of language learning, on the other hand, it contributes to the quality of language teaching.

The term CLIL was coined in 1994 and launched in 1996 by UNICOM, the University of Jyväskylä (Finland) and the European Platform for Dutch education [4: 315]. Since then it has been gaining popularity, and has become central to numerous scholars’ researches viewing CLIL from various perspectives (e.g.: ‘Research on Content and Language Integrated Learning (CLIL)’ by Do Coyle and Hugo Baetens Beardsmore [1]; ‘Content and Language integrated learning’ by Dieter Wolff [6];

‘The English-medium paradigm: a conceptualisation of English-medium teaching in higher education’ by Barbara Schmidt-Unterberger [5], etc.).

It is notable that CLIL differs from foreign language teaching in the following respect: the latter is based on conversational language while the former presents a combination of learning basic language, content-specific academic language (which is aimed at more advanced students and is relevant to a content lesson) [3].

In the CLIL domain there have been defined four guiding principles for successful teaching/learning (4Cs):

Content ~ progression in knowledge, skills
 Communication ~ interaction, language using to learn
 Cognition ~ engagement: thinking & understanding
 Culture ~ self and other awareness/citizenship [1].

Following Pat Moore & Francisco Lorenzo [3], who highlight the requirements for an effective CLIL lesson, the current study supports the assumption that it should be task-based, student-centered, should aim to combine developing skills and competences with the content and language, provide a balance between input and output, employ adapted authentic input, promote opportunities for talk and discussion, be linked to local and/or regional concerns whenever possible, encourage self and peer assessment, etc. [4: 338-339]. Besides, introducing CLIL methodology in teaching EFL students we follow most of the recommendations put forward by Jesús Ángel González and Javier Barbero Andrés [2: 57-58]. They are: developing communication skills; employing scaffolding; highlighting lexical corpus; using a student-centered approach and diverse assessment instruments;

repeating and consolidating; planning carefully; turning problems into opportunities, etc. However, we support the idea that in an EFL class content cannot be a priority over language, therefore, linguistic competence and content are equally assessed.

The given article presents a case study of teaching the topic “Environmental Issues” to EFL third-year students of the English Philology Department. The class presents evidence of integration of content and language focus. Preparing the lesson, first and foremost, I define the content and vocabulary to be taught, think of the questions to be asked, tasks to be performed, the materials to be used, the format of presentation (e.g. power point presentation with the slides providing scaffolding), the teaching aims and objectives, and the outcomes.

The procedure: Step 1. I demonstrate an image in order to have the students elicit the ‘carrier’ topic (See Picture 1). It gets students involved from the start – leading in to the topic and later requiring answers to questions (e.g. What environmental issues do you know? Say what you have heard or read about one of them).



Picture 1.

Step 2. As for the target vocabulary, it can be introduced either by means of giving definitions (for more advanced students) or with the help of translation into L1 (e.g. environment, global warming, extinction). Step 3. I have the students read the following text, define its message and enumerate the reasons for species’ extinction on Earth (see Picture 2).

A recent WWF (World Wide Fund for Nature) report **found** that the population sizes of mammals, fish, birds, reptiles and amphibians have experienced a decline of an average of 68% between 1970 and 2016. The report **attributes** this tendency to a variety of factors, but mainly land-use change, particularly the conversion of habitats, like forests, grasslands, etc. into agricultural systems. Animals **are** critically **endangered** because of it. More broadly, a recent analysis **has found** that mass extinction of wildlife on Earth is accelerating. More than 500 species of land animals are on the brink of extinction and are likely **to be lost** within 20 years; the same

number **were lost** over the whole of the last century. The scientists say that without the human destruction of nature, this rate of loss **would have taken** thousands of years.

(Adapted from <https://affairsclooud.com/68-average-decline-in-species-population-sizes-since-1970-wwf-report/>).

Picture 2.

Step 4. I have the students pay attention to the highlighted verbs in the text and define their forms. Step 5. The students do the activity “Who is eco-friendly?” The activity consists in discussing in pairs the following questions. The results are to be reported to the class:

- Using compact fluorescent light bulbs
- Turning off electric devices when leaving home
- Donating things/money
- Having a leaky faucet repaired as soon as possible
- Using rain water for domestic purposes
- Feeding a stray dog/cat, etc.

This activity is effective in terms of personalizing the topic and linking the content with communication.

Of great help in teaching the topic in question are TED talks, which present a suitable material for self-study. The students can be suggested a list of videos related to ecological issues to work on at home, and then to discuss in class, e.g. Global warming – *School strike for climate – save the world by changing the rules* (https://www.ted.com/talks/greta_thunberg_school_strike_for_climate_save_the_world_by_changing_the_rules); Radioactive contamination – *Why stay in Chernobyl? Because it's home* (https://www.ted.com/talks/holly_morris_why_stay_in_chernobyl_because_it_s_home); Loss of biodiversity – *Poaching elephants: saving wildlife* (https://www.ted.com/talks/kevin_frech_poaching_elephants_saving_wildlife_by_saving_people) and others.

The learning outcome consists in the presentation to be given in class. As the CLIL teaching is student-oriented, the students are free to choose one of the topics of the presentation from the list. Thus, the final task runs: Use the internet to find out facts about one of the current environmental issues, their causes and effects. Make a presentation. The list of the suggested topics is as follows: Air, water and land pollution; Climate change – climate crisis; Global warming; Deforestation and logging; Industrial and household waste; Acid rain; Oil spill; Loss of biodiversity; Overpopulation. The students are allowed to choose their own topic, which is not among those enumerated above.

In conclusion, the findings of the ongoing research show that although CLIL is aimed at teaching various non-linguistic subjects with the help of English (e.g. Geography, Physics, Biology), teaching EFL is also CLILable on condition that emphasis is laid on content (without downgrading the role of the language).

REFERENCES

1. Coyle D. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2007. Vol. 10, № 5. P. 543-562. DOI: 10.2167/beb459.0 URL: <http://dx.doi.org/10.2167/beb459.0>.
2. González J. A., Andrés J. B. From EMI to CLIL: Methodological strategies for bilingual instruction at university. *EduLingua*. 2018. Vol. 4. № 1. P. 54-64. DOI:10.14232/edulingua.2018.1.5.
3. Moore P., Lorenzo F. Task-based learning and content and language integrated learning materials design: process and product. *The Language Learning Journal*. 2015. Vol.43. №3. P. 334-357. DOI: 10.1080/09571736.2015.1053282.
4. María Luisa Pérez-Cañado (2012): CLIL research in Europe: past, present, and future, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15:3, 315-341
5. Schmidt-Unterberger B. The English-medium paradigm: a conceptualisation of English-medium teaching in higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2018. Vol. 21, № 5, P. 527-539. DOI: 10.1080/13670050.2018.1491949.
6. Wolff, D. Content and Language Integrated Learning. In K. Knapp and B. Seidlhofer (eds) *Multilingual Communication. Handbook of Applied Linguistics*. 2007. Berlin : de Gruyter. Mouton de Gruyter Berlin, New York. P. 545-572.
7. Zarobe Y. R. CLIL implementation: from policy-makers to individual initiatives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2013. Vol. 16. № 3. P. 231-243. DOI: 10.1080/13670050.2013.777383.

УДК 81'255

Ю.Б. Мінцис*канд. філол. наук, доцент кафедри англійської філології***Ю.І. Чорненко***студентка-магістрантка**Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»**м. Івано-Франківськ, Україна*

Основні прийоми перекладу епітета, метафори та порівняння у художньому тексті

Складність художнього перекладу полягає у передачі унікального ідіостилю твору, зображально-виражальних засобів, а також гумору, характеру і настрою, закладених у тексті. Художній переклад в корені відрізняється від юридичного або науково-технічного перекладів, які вимагають точності, майже дослівності при відтворенні текстів.

Художні тексти зазвичай містять велику кількість мовних засобів, при передачі яких перекладач стикається з низкою таких труднощів: зробити текст цікавим при цьому зберегти стилістику твору, передати задум, думки і почуття автора за допомогою стилістичних засобів, а також максимально точно відтворити картину світу, яку автор заклав у своєму творі [8].

Чимало стилістичних засобів можна віднайти у художніх текстах, серед яких є метафора, порівняння, епітет, метонімія, антитеза, синекдоха, гіпербола та багато інших. У проаналізованому тексті найчастіше зустрічаються такі тропи, як епітет, метафора та порівняння. Оскільки переклад стилістичних засобів є складним процесом, мета запропонованого дослідження полягає у визначенні прийомів застосованих перекладачем у процесі їх перекладу.

1. Переклад епітетів.

Вперше у вітчизняному літературознавстві про **епітет** писав М.В. Ломоносов: «Епітет – одне з найбільш ефективних зображально-виражальних засобів у художній тканині твору і дуже важливий компонент письменницького стилю» [11]. Завданням епітета завжди було характеризувати предмети чи явища та виділяти їх якість. У лінгвістиці існує багато визначень епітету. Д.І. Ганич та І.С. Олійник, які є авторами словника лінгвістичних термінів, пропонують таке визначення: «Епітет – один із основних тропів, художнє образне означення, що підкреслює характерну рису, визначальну якість предмета, поняття, дії. Найчастіше епітетами виступають означення-прикметники, у широкому розумінні епітетами називають іменники-прикладки, а також прислівники, які метафорично пояснюють дієслово» [2: 76].

Слід зазначити, що хоча вітчизняні та зарубіжні вчені, які досліджують стилістичні засоби, проблема збереження образності при перекладі епітета з англійської мови на українську досліджена лише поверхнево. В даній статті, ми розглянемо способи перекладу епітетів з точки зору їх структури.

Класифікація, запропонована професором І.Р. Гальперіним, виділяє такі структурні типи епітетів: прості, складні та фразові [1]. Поети, як правило, використовують прості та складні епітети і менше вживають фразові. Прозаїки часто вдаються до використання простих та фразових епітетів.

1.1 Прийоми перекладу простих та складних епітетів

Найпоширеніший спосіб перекладу різних типів епітетів є **еквівалентний переклад**. Його часто використовують перекладачі, якщо образи в оригіналі та у мові перекладу співпадають. Тому для передачі образу рекомендується використовувати його відповідник у цільовій мові: *wild desire* – *дике бажання*, *inestimable gift* – *неоціненний дар*, *hideous sloth* – *огидні лінощі*, *life-long passion* – *вічна любов*.

Наступний прийом перекладу є **заміна тропа**. Коли форма епітета мовою оригіналу не може бути передана епітетом мовою перекладу, відбувається заміна стилістичного засобу. У більшості випадків використовується порівняння замість епітета з метою збереження образності. Наприклад, *moonlike face* – *кругле як місяць обличчя*, *coal-black eyes* – *чорні як вугілля очі*, *plum-like cheek* – *гладка як слива щока*. Також цікавий приклад представлений у творі Джеффа Аббота «Паніка»: “*She was beauty-queen pretty*” [13]. – «Вона була гарна, немов королева краси».

Перекладачі рідко використовують **описовий переклад**, оскільки образність повністю зникає, а у мові перекладу лише пояснюється значення епітета за допомогою вільного поєднання слів. Використання одного чи двох слів для передачі складного епітету є нелегким завданням для перекладачів. Наприклад, *florid dress* – *квітчасте плаття, тобто плаття з квітчастою тканини*; *hungry teeth* – *голодні зуби, тобто хтось не їв*; *a very remarkable character* – *людина, обдарована надзвичайними здібностями*; *bloodcurdling yell* – *крик, від якого кров у жилах холоде*, *false-jewelled fingers* – *пальці, обвішані дешевими перснями*.

При перекладі простих та складних епітетів використовується **прийом пермутації**, що собою являє перестановку, тобто зміну послідовності слів (*mourning tongues* – *голоси скорботні*, *the black gentleman* – *чоловік у чорному*, *flat-cheeked visage* – *обличчя з плоскими щоками*, *Murillo beauty* – *краса в стилі Мурильо*). Письменник О.Генрі у своєму творі «Фараон і хорал» використав простий епітет: “*A dead leaf fell in Soapy's lap*” [19]. У перекладі на українську мову у виконанні Олени Бодасюк це речення виглядає так: «Світ висохне, наче листок померлий». У даному реченні пермутацію використано задля посилення експресивності епітета.

Не менш важливим способом перекладу вважається **нульовий переклад**. Якщо існуючий в оригіналі образ не вдається зберегти у цільовому тексті, то його варто вилучити. До прикладу, *the thin blue wreaths of smoke* – *блакитний дим*; *a perfect mania* – *манія*; *with an amused smile* – *із посмішкою*; *the mad melodramatic words* – *мелодраматична тирада*.

1.2 Прийоми перекладу фразових епітетів

Фразові епітети є найскладнішим типом епітетів для перекладу, адже часто є авторськими, але так як вони є поширеними в англійській мові, варто

знати, які трансформації слід застосовувати в їхньому перекладі. Так, перекладачі часто вдаються до **еквівалентного перекладу**. Він використовується тоді, коли всі значення даного епітета можна подати через прикметник або прислівник. Наприклад, у романі Джеймса Паттерсона «З Різдвом Христовим, Алекс Крос» знаходимо такий фразовий епітет: “*The kids looked away from me with here-we-go-again expression on their faces*” [24]. Перекладено це речення таким чином: «*Діти відвернулися від мене і безрадісно поглядали вбік*». Незважаючи на втрату стилістичної ваги епітета, прислівник у цільовій мові підібраний перекладачем так, щоб передати його суть точно, не втрачаючи стилістичного забарвлення.

Інший приклад є у творі Джеффа Еббота «Паніка»: “*Jesus, it's not life-or-death decision*” [13]. – «*О, Боже, та це ж не доленосне рішення*». Зазначений фразовий епітет в англійській мові став часто вживаним. При перекладі епітет виражений прикметником і є точним еквівалентом англійського фразового епітета. Як правило, при перекладі одного і того ж епітета можливий різний тип перекладу одночасно. Той же самий епітет *life-or-death decision* можна перекласти за допомогою **фразового перекладу**, використовуючи словосполучення «*питання життя і смерті*». З точки зору структури, фразовий переклад є ближчим до оригіналу. У творі Філіпа Марголіна «Спляча красуня» привертає увагу такий складний фразовий епітет: “*Mr. and Mrs. Peltz belonged to some fringe Christian sect that subscribed to a spare-the-rod-and-spoil-the-child philosophy*” [22]. – «*Містер та Місіс Пельц належали до якоїсь секти християнських фанатиків і виховували дітей за принципом: пожалієш різки – зіпсуєш дитину*». Даний епітет є прислів'ям, яке об'єднано в один фразовий епітет. Щоб зберегти образність епітета у перекладі було використано точний відповідник англійського прислів'я.

Фразові епітети, що містять кілька слів, важко перекласти одним прикметником або прислівником, навіть інколи неможливо скористатись фразовим перекладом. Зазвичай для перекладу фразових епітетів використовують **підрядне речення**. Прикладом слугує переклад Ростислава Доценка твору Джерома К. Джерома «Троє в човні (не рахуючи собаки)»: “*There is a sort of Oh-what-a-wicked-world-this-is-and-how-I-wish-I-could-do-something-to-make-it-better-and-nobler expression about Montmorency that has been known to bring the tears into the eyes of pious old ladies*” [21]. – *Монтморенсі сидить з таким виглядом, ніби хоче сказати: «О, який же поганий цей світ, і як би я хотів зробити його трошки кращим і благороднішим*». Цей вигляд викликав сльози на очах побожних старих леді». Перекладач змінює структуру речення у мові перекладу, розділивши одне речення на два окремих.

Отже, у більшості випадках епітет можна перекласти дослівно при цьому зберегти його стилістичну функцію, яку він виконує в оригіналі. Варто при перекладі враховувати структурні і семантичні особливості епітета. Епітети можуть перекладатися на українську мову різними способами та

трансформуватися в іменники, прикметники, прислівники, словосполучення, дієслова.

2. Переклад метафор.

Існує багато робіт, присвячених проблемі перекладу метафор. **Метафора** – один із найпоширеніших тропів, оскільки подібність між предметами або явищами може базуватися на безлічі різних характеристик [12]. Літературний енциклопедичний словник подає таке визначення цього стилістичного засоба: «Метафора – вид тропа, перенесення властивостей одного предмета (явища чи аспекту буття) на інший за принципом їх подібності або за контрастом. На відміну від порівняння, де присутні обидва члени зіставлення, метафора це приховане порівняння, в якому слова «як», «ніби», «нібито» опущені, але маються на увазі» [9: 218]. В загальному термін “метафора” можна трактувати як будь-яке вживане слово використане у переносному значенні.

Передача метафори у тексті потребує ретельного аналізу авторських мовних засобів, структури твору та вибору способів перекладу, щоб не лише передавати зміст твору, але й особливості ідіостилю автора. У запропонованому дослідженні ми послуговуємося класифікацією способів перекладу метафори, запропонованою Т.Казаковою та В. Карабаном [5; 6].

2.1 Дослівний переклад використовується в тому випадку, якщо образи та емоційно-оціночна інформація закладена в метафорі співпадають у мові оригіналу та перекладу (*he was ripe – він був готовий, to let off steam – випустити пар, an early riser – рання пташка*). Вищезгаданий тип перекладу можна спостерігати у перекладі роману Агати Крісті «Зло під сонцем»: “*Just because men lose their heads about her a bit isn’t to say that she loses hers*” [15: 35]. – «Той факт, що чоловіки втрачають від неї голову, не означає, що вона втрачає голову від них». Варто навести ще один приклад з даного роману: “*You could not just elevate your nose with a sniff of moral superiority and dismiss her from your mind*” [15: 23]. – «Треба задерти вгору ніс з почуттям моральної переваги і викинути її зі своєї голови».

Необхідно усвідомити та врахувати небезпеку дослівного перекладу метафор, який може призвести до зовсім незнайомих та нетипових образів у цільовій мові. У такому випадку краще вдатися до неметафоричних пояснень. Як зазначає В.Н. Комісарів, найбільше труднощів при перекладі викликають авторські метафори, які не мають точних відповідників у мові перекладу [7: 116].

2.2 Додавання або вилучення використовуються в ситуаціях, коли міра подібності у мові оригіналу і цільового тексту відрізняються. Інколи потрібно вдатися до прийому додавання або, навпаки, прийому вилучення. Наприклад: *his own fish to fry – інші турботи; she was the apple of his eye – вона була його втіха*. Прийом додавання присутній у прикладі з роману «Прощавай, мій прекрасний», Реймонда Чандлера: “*She gave me a smile I could feel in my hip pocket*” [14]. – «Вона обдарувала мене усмішкою, що прошила мене наскрізь».

2.3 Заміна використовується, коли між елементами метафори в мові оригіналу і у цільовій мові виникає лексична невідповідність. Тут прикладом може слугувати переклад твору «П'ять поросят» Агати Крісті: *“I ought to have been prostrated, I suppose – agonized with shame or something”* [16: 134]. – «Я повинна була б померти від сорому».

2.4 Структурне перетворення використовується у випадках різних граматичних конструкцій метафори у мові оригіналу та мові перекладу. Наприклад: *“Let's support real routes out of poverty”*. – «Давайте підтримаємо справжні шляхи, які виведуть нас з бідності».

2.5 Традиційний відповідник застосовується до метафор фольклорного, біблійного, античного походження, коли існують різні способи виразити метафоричну схожість в оригіналі та цільовій мові. Наприклад: *“Labour's Achilles heel is that they have been in power for 12 years and presided over a spend spend spend policy with no tangible benefits”*. – «Ахіллесова п'ята Лейбористської партії – це те, що вони були при владі протягом 12 років і здійснювали політику під назвою "витрачати, витрачати і ще раз витрачати", не принісши відчутної користі» [4: 143].

2.6 Паралельне найменування застосовується при перекладі текстів на основі розгорнутої метафори, коли потрібна заміна або структурна трансформація оригінальної метафори, а характер переданої інформації і оригінальний образ повинен бути збереженим. Наприклад: *“But our journey must also understand where it went wrong. This week we embark on the journey back to power. It will be a long journey involving hard thinking for our party. We do not start that journey by claiming we know all the answers now”*. – «Але ми також повинні зрозуміти, де ми збилися зі шляху. Цього тижня ми ступаємо на шлях назад до влади. Це буде довгий шлях, під час якого нашої партії доведеться як слід подумати. Ми не починаємо цей шлях з заяви, що зараз нам відомі всі відповіді» [4: 143].

При перекладі метафор можуть виникати труднощі, пов'язані з відсутністю у цільовій мові адекватного відповідника, з фактичними відмінностями між двома мовами, їх культурними та системними цінностями. Ці фактори неминуче призводять до неможливості дослівного перекладу. Варто знайти спосіб перекладу метафори, який може якомога точніше передати її значення.

3. Переклад порівнянь

Порівняння є одним із найпоширеніших тропів, який часто вживається як у прозі, так і у художніх текстах. Згідно «Глумачного словника» І. Ожегова термін «порівняння» позначає «фігуру мови, яка полягає в уподібненні одного предмета іншому, у якого передбачається наявність ознаки, спільної з першим предметом» [10].

П. П'єрні [25: 31], дослідниця лінгвістики та перекладу, довгий час вивчала особливості порівняння і запропонувала основні стратегії його перекладу, якими ми послуговуємося у запропонованому дослідженні:

1. Дослівний переклад зберігає форму порівняльної конструкції. Наприклад: *“I felt as if I had been through a meat grinder”*. – «У мене було таке відчуття, ніби мене пропустили крізь м'ясорубку».

“A nice sense of humor – like a morgue attendant”. – «Ви жартуєте, як сторож у моргу».

2. Заміна порівняльної конструкції мови оригіналу конструкцією мови перекладу. Наприклад: *“A very old man, bent but active, with white moustaches that bristled forward like those of a prawn, pushed open the swing door and went in”* [23]. – «Старезний дід, зігнутий, але енергійний, з сивими, що стирчать, як у рака, вусами, відчинив двері і зник в пивній».

3. Часткова втрата образу порівняння. Наприклад у творі Ф. Скотта Фіцджеральда «Ніжна ніч»: *“They were poster-like, formidable in their snow costumes”* [17: 194]. – «Впадали в око їхні яскраві, як на рекламних плакатах, постаті в лижних костюмах».

4. Збереження оригінального порівняння з додаванням нової інформації в цільовій мові, наприклад: *“Eyes shining like deep pools with starlight on them”* [20]. – «Очі в неї сяють, немов глибокі чисті озера, в яких відбиваються зорі».

5. Заміна порівняння мови оригіналу на більш сприйнятну для читача, у даних випадках виникає часткова або повна заміна образу. До прикладу: *“The light of the cabin was lying on the surface of the dark swell like yellow oil”* [18: 44]. – «Світло з кают жовтими плямами відбивалась на воді».

6. Опущення порівняння в цільовій мові. Наприклад: *“It was Malloy all right, taken in a strong light, and looking as if he had no more eyebrows than a French roll”* [14]. – «Без сумніву, це був Меллой якого, певно, фотографували за дуже яскравого освітлення, бо брів у нього, здавалося, зовсім не було».

Отже, перекладач повинен знати, що більшість англійських порівняльних конструкцій не вимагають семантичних та структурних змін при перекладі українською мовою. Однак завжди потрібно враховувати той факт, що англійські та українські образи можуть бути різними, тому для збереження авторських образів необхідно використовувати відповідники, аналоги, різні способи перекладу, щоб зберегти стиль автора [3: 99].

Висновки

Аналіз теоретичних джерел і художніх англомовних текстів та їх перекладів дає можливість констатувати, що не існує єдиного універсального способу відтворення стилістичних засобів в художніх текстах при перекладі. Проте можливо визначити загальні перекладацькі закономірності, які можна застосувати на практиці для подолання труднощів при перекладі. Перекладач може зберігати чи не зберігати образність при перекладі, використовуючи дослівний переклад, шукати відповідності в мові перекладу, створюючи нові образні елементи, застосовуючи описовий переклад або використовувати інші засоби для передачі образної конструкції. Аналіз емпіричного матеріалу доводить, що найбільш вживаними стилістичними засобами в англомовних художніх текстах є епітет, метафора та порівняння,

при перекладі яких перекладачі застосовують різні прийоми з метою збереження стилю оригінала.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка. М. : Высшая школа, 1981. 316 с.
2. Ганич І. Д. Словник лінгвістичних термінів. К.: Вища шк., 1985. 360 с.
3. Гусева А. Г. Проблема перекладу англійських порівнянь українською мовою. *Магістеріум*, 2015. № 2 (41). С. 96-101.
4. Казакова Т. А. Практические основы перевода. English-Russian: учебное пособие. СПб : Лениздат; Союз, 2002. 320 с.
5. Казакова Т. А. Теория перевода (лингвистические аспекты). СПб. : Союз, 2003. 296 с.
6. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця : Нова книга, 2004. 276 с.
7. Комиссаров В. Н., Коралова А. Л. Практикум по переводу с английского языка на русский. М. : Высш. шк., 1990. 127 с.
8. Кухаренко В. А. Интерпретация текста: Учебник для студентов филологических специальностей /3-е изд., испр. Одесса : Латстар, 2002. 292 с.
9. Литературный энциклопедический словарь / под. ред. В.М. Кожевникова П. А. Николаева М. Сов. энциклопедия, 1987. 752 с.
10. Лінгвістичний енциклопедичний словник. URL: <http://lingvisticheskiy-slovar.ru> (дата звернення 26.01.2021).
11. Ломоносов М. В. Краткое руководство к красноречию / Полн. собр. соч. , т. 3. М.-Л. : АН СССР, 1950. 993 с.
12. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 1976. URL: <https://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminy/?q=484> (дата звернення 26.01.2021).
13. Abbott J. /RTÉ.ie. 2006. URL: <https://libcat.ru/knigi/detektivy-i-trillery/triller/243058-jeff-abbott-panic.html> (дата звернення 26.01.2021).
14. Chandler R. F., Knopf A. A. My Lovely, 1940. URL: https://www.ae-lib.org.ua/texts-c/chandler__farewell_my_lovely__en.htm (дата звернення 27. 01. 2021).
15. Christie A. Evil Under the Sun. London : Collins Crime Club, 1941. 256 p.
16. Christie A. Five Little Pigs. New-York : Dodd, Mead and Company, 1942. 234 p.
17. Fitzgerald F. S. Tender Is the Night. New-York: Charles Scribner's Sons, 1934. 320 p.
18. Greene G. The Comedians. London : Bodley Head, 1966. 320 p.
19. Henry O. The Cop and the Anthem. 1904. URL: https://www.owleyes.org/text/best-o-henry/read/the-cop-and-the-anthem?__cf_chl_jschl_tk__=792350b202d0cc795d12d1978e020d08cebfb4ca-1612009087-0-AT3waOFcCNpkcp2u_pipTIEzdwv_klyruDIbqgvTQM5jysc4pcBKQQFiwn-kv129xdRK_qj73Urq75b0a7z X 6

- _0_Dt9aLdaUguadH8qMjvSUHCgltiJIaMgEVq0pjKuy2ZDjk8q9KCOHkeEhOH3
 ibeP2WwGHODt4DwG0DZi0tFKYbs-fCEz4 hns 0 x
 oThmDIPq6cHyLOWMgNOJ9jFZsywKuxt6OZAN5tMwrkh-jJbkgs
 XHdArkvlvfzKT2jBWEadwPLU66ze9qCbtcX79nCjTy3duDnXsfJd1XMzv53BE-
 sS4S5nsS1eromF5E1rME3801_T9IQNr Xx M gc lOR kg2soQpsUzczNfDsZXyB-
 ii8vBZXWxSpzTQQILMzIKmOru Nd U
 B1siwE3e7d4RfkzzMYA2KD7ayJ3DB9fUy6UXeeKhSJZ4#root-21 8682-1 (дата
 звернення 25.01.2021).
20. Kipling R. Just So Stories. L. : Macmillan, 1902. URL:
<https://etc.usf.edu/lit2go/79/just-so-stories/1295/the-butterfly-that-stamped/> (дата
 звернення 28.01.2021).
21. JEROME K. J. Three Men in a Boat. L. : J. W. Arrowsmith Ltd., 1889. URL:
<https://www.gutenberg.org/files/308/308-h/308-h.htm> (дата
 звернення 27.01.2021).
22. Margolin P. Sleeping Beauty. L. : Harper Audio, 2001. URL:
<http://translatyr.org/librusec/174773> (дата звернення 27.01.2021).
23. Orwell G. 1984. L. : Secker & Warburg, 1949. URL:
<https://www.gateoflove.com/1984-george-orwell/15/> (дата
 звернення 28.01.2021).
24. Patterson J. Merry Christmas, Alex Cross. L. : Little, Brown and Company, 2012.
 URL:
[https://onlinereadfreenovel.com/james-patterson/35245-
 merry_christmas_alex_cross.html](https://onlinereadfreenovel.com/james-patterson/35245-merry_christmas_alex_cross.html) (дата звернення 26.01.2021).
25. Pierini P. Simile in English: from description to translation. *Clac Círculo*. Madrid :
 Universidad Complutense de Madrid, 2007. Vol. 29. P. 29–43.

УДК 81'255

Ю. Б. Мінцис*канд. філол. наук, доцент кафедри англійської філології***Н. П. Шкварок***студентка-магістрантка**Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника*

Способи збереження авторського стилю при перекладі творів художньої літератури

Дослідження художнього перекладу тісно пов'язане з вивченням індивідуального авторського стилю, що являється одним з актуальних понять у сучасній лінгвістиці. Незважаючи на те, що індивідуальний стиль автора неодноразово ставав предметом вивчення багатьох лінгвістів та літературознавців, таких як В.В. Виноградова, Н. С. Болотнової, І. А. Тарасової та інших, єдиного універсального визначення для нього все ще не підібрали.

Мета даної роботи полягає в узагальненні досліджень поняття індивідуального авторського стилю, висвітленні основних проблем його збереження та пошуку шляхів відтворення індивідуального стилю автора при перекладі творів художньої літератури.

Поняття індивідуального авторського стилю являє собою поєднання безлічі граней дивовижного світу письменника, його мови, думок, образів та фантазій. Всі ці межі розкриваються перед читачем настільки, наскільки це дозволяє зробити сам автор і настільки, наскільки це здатний сприйняти читач. В процесі читання ми намагаємося взяти від книги все, що закладає у неї автор. В першу чергу - це зміст і мету твору. Для того, щоб максимально наблизити нас до описуваної у творі дійсності, автор, маневруючи нашою свідомістю, використовує різні способи привернення уваги, від специфічності сюжету до особливостей подачі мовного середовища, не забуваючи про стилістику та засоби мовної виразності.

У розумінні І. А. Тарасової ідіостиль – це «...сукупності мовних і ментальних структур художнього світу автора, єдності концептів і когнітивних структур та їхнього мовного втілення» [7: 22].

Н. С. Болотнова розглядає ідіостиль «...як систему асоціативно-смыслових полів, які характеризують когнітивний рівень мовної особистості». [2: 520]. А зі слів В.В. Виноградова індивідуальний авторський стиль є «...системою естетично – творчого підбору, осмислення і розташування різних мовних елементів» [4: 135].

У енциклопедії «Української мови» визначення індивідуального стилю подається як «...сукупність мовно-виражальних засобів, які виконують естетичну функцію і вирізняють мову окремого письменника з-поміж інших...» [8: 653].

Індивідуальний стиль залежить від індивідуальності автора, його ставленні до навколишнього світу; і незважаючи на те, що кожний автор

художнього твору користується загальноживаною мовою, проте його індивідуальне світосприймання стає основою для створення особливого мовного світу. Відтворення цього мовного світу являється одним із важливих та одночасно найважчих завдань для перекладача. Про це йдеться у праці А.В. Федорова «Основи загальної теорії перекладу (лінгвістичні проблеми)». Він стверджує, що: «Характерні особливості художньої літератури, прояв індивідуального стилю письменника, зумовлений його світоглядом, незоре різноманіття як лексичних, так і граматичних (зокрема, синтаксичних) засобів мови, в їх різних співвідношеннях один з одним, різноманіття поєднань книжково-писемного та усного мовлення, у літературно заломлених стилістичних різновидах мов, – все це, робить питання про художній переклад надзвичайно складним» [9: 277].

При перекладі творів художньої літератури, перекладач ставить перед собою мету познайомити читача з світом письменника. Щоб досягти заданої мети йому потрібно: якомога точніше передати змістовну, емоційно-експресивну і естетичну цінність оригіналу; «згладжувати» певні національно-культурні відмінності, прикласти зусилля для того, щоб читач не зосереджував свою увагу на незнайомих йому реаліях; намагатися наблизити вплив тексту перекладу на читача до впливу оригіналу на вихідну аудиторію. Проте, на шляху перекладача можуть постати певні труднощі.

Особливі проблеми виникають, коли мови оригіналу і перекладу належать до різних культур. Наприклад, твори арабських авторів рясніють цитатами з Корану і аллюзіями на його сюжети. Арабський читач швидко та легко розпізнає їх, проте для європейського читача вони будуть незрозумілими. Розрізняють також і літературні традиції. Так, наприклад, порівняння красивої жінки з верблюдицею здається неприпустимим для європейця, а в арабській літературі таке порівняння досить часто зустрічається на сторінках художніх творів.

Згідно з дослідженнями А.В. Федорова, існує чимало засобів передачі індивідуального авторського стилю, які можуть бути відтворені у перекладі за допомогою використання засобу *компенсації* (тобто відтворення смислового чи стилістичного відтінку новими засобами, не тими якими він поданий в оригіналі), або *нейтралізації деяких важливих домінант перекладу* (тобто елементів, які перекладач вважає найважливішими у тексті і яким він надає особливого значення в передачі іншою мовою ідеї твору) [10: 286-303]. До таких засобів належать:

1. **Епітет.** Епітет передається з врахуванням ступеня індивідуалізації. Розрізняють декілька видів епітетів, серед яких є постійні, традиційні, або ж авторські епітети. Наприклад, «*Scarlett was frightened by her white weakness*» (M. Mitchell. *Gone With the Wind*) – «Скарлет лякала її смертельна блідість і слабкість»).

2. **Порівняння.** При перекладі порівнянь беруться до уваги структурні особливості і стилістичне забарвлення лексики. Тут проблеми можуть виникнути тільки у випадку, коли слова мови-оригіналу та мови-перекладу мають різну семантичну структуру. Наприклад, «*Instant history like instant*

coffee can be remarkably palatable». (Luce H.R. Time) – «Сучасна історія, як і такий сучасний продукт, як розчинна кава, може бути надзвичайно приємною». Для того щоб зберегти це жартівливе порівняння, перекладач вимушений був додати слова.

3. **Метафора.** Метафора відтворюється з урахуванням структурних характеристик і семантичних відносин між інтуїтивним та раціональним поняттями.

Повноцінне відтворення метафори у перекладі можливе за умови, якщо у мові оригіналу та у мові перекладу збігаються правила сполучення слів і традиції вираження емоційно-оцінного значення. Наприклад, «*black day*» — «чорний день», «*black deed*» — «чорна справа».

Додавання або виключення певних слів використовується у випадках, коли ступінь схожості у мові оригіналу та у мові перекладу різняться. Наприклад, при перекладі метафоричного епітета, вираженого атрибутивним або іменниковим словосполученням: «*On the opposite bank an emerald ribbon of fields bordered the river; beyond lay the desert, the Red Land of the ancient texts*» (Peters E. The Snake, the Crocodile & the Dog) – «Протилежний берег річки облямовувала смарагдова зелень полів і дерев, за ними розкинулася пустеля, в древніх сувоях названа Червоною Землею».

Заміна слів застосовується у випадках лексичної або асоціативної невідповідності між елементами метафори у мові оригіналу та мові перекладу. Наприклад, «*Her own edges began to curl up in sympathy*» (Tay J. Miss Pym Disposes) – «У ній самій почало закипати обурення».

Традиційна відповідність вживається щодо метафор біблійного, античного походження, коли у мові оригіналу та у мові перекладу склалися різні способи вираження метафоричної подібності. Наприклад, «*вавилонське стовпотворіння*» – «*the confusion of Babylon*».

При перекладі авторських метафор головною проблемою є вибір слова, яке б, з одного боку, було здатне відобразити своєрідність стилю автора, а з іншого, не вступати в протиріччя з прийнятими в мові перекладу способами вираження.

4. **Авторський неологізм.** Авторський неологізм передається за допомогою існуючої в мові перекладу словотворчої моделі, аналогічної тій, яку використовував автор, зі збереженням значення компонентів слова і стилістичного забарвлення.

Неологізми можуть перекладатися методом транскрипції («*squib*» у творі Дж. К. Роулінг «Гаррі Поттер» перекладається як «*сквіб*» (людина, народжена у сім'ї чарівників, але позбавлена магічних здібностей)), транслітерації («*Horcrux*» – «*Горокракс*» (спеціальні магічні предмети світу Гаррі Поттера)), або функціональної заміни («*catcher*» – «*ловець*» (один з гравців у квідич)).

5. **Гра слів, або каламбур.** Цей художній засіб базується на багатозначності слова. На жаль, тільки у рідкісних випадках збігу обсягу багатозначності в мові оригіналу та у мові перекладу вдається зберегти як значення, так саму гру слів, в інших випадках цю гру слів неможливо

відтворити, проте її можна компенсувати введенням іншого за значенням слова. Наприклад, «*We called him Tortoise because he taught us*» (Carroll L. *Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking Glass*) – «*Ми звали його Спрутиком, тому що він завжди ходив з прутиком*».

Одним із видів гри слів є зéвгма. Ця стилістична фігура заснована на поєднанні багатозначного слова з декількома іншими в різних смислових і синтаксичних планах (тобто з одним воно утворює вільне словосполучення, з іншим - фразеологічну одиницю) [5: 141-150]. Гумористичний ефект зевгми будується на протиріччі між схожістю синтаксичної структури утворених висловлень та їх семантичної неоднорідності. В українській мові зевгма є різким порушенням літературної норми і зустрічається вкрай рідко, тому її стилістичний ефект при перекладі, як правило, передається загальним контекстом висловлювання і стилістично маркованою лексикою. Наприклад, «*At noon Mrs. Terpin would get out of bed and humor, put on kimono, airs, and the water to boil for coffee*» (O. Henry). – «*Опівдні місіс Терпін піднімалася зі свого ліжка в жахливому настрої, накидала на себе кімоно та поважний вигляд, і ставила на плиту чайник*».

Найпоширеніший і найважчий для перекладу вид гри слів заснований на використанні повних або часткових омонімів. У сучасній англійській мові цей вид часто використовується в назвах книг, кінофільмів, журнальних статей, перетворюючи їх переклад в справжню муку для перекладача.

Назва фільму «*Two much*», в якому головний герой вирішує обдурити двох дівчат, які йому подобаються, сказавши їм, що у нього є брат-близнюк. Таким чином, він отримує можливість залицятися за двома дівчатами, але це приносить йому велику кількість неприємностей. У назві перший елемент виразу «*too much*» (надто) замінений на омофон *two*, що натякає на сюжет фільму. У перекладі навряд чи вдасться придумати щось крім описового варіанту – «*Двоє-це занадто*».

Проте ми не можемо стверджувати, що такий вид гри слів взагалі не піддається перекладу. Можна спробувати підібрати в українській мові декілька омонімів, які б підходили за контекстом. Наприклад, у романі Ч. Діккенса «*Деїд Конерфілд*» візник Баркіс намагається вивідати у маленького героя книги подробиці особистого життя служниці Пеготті: «*No sweethearts, I b'lieve?*». Хлопчик не розуміє слова "дорослого" і перепитує: «*Swetmeats, did you say, Mr. Barkis?*». Отже, перед перекладачем постає завдання підібрати два часткових омоніма, один з яких би вказував на взаємини між чоловіком та жінкою, а другий був би пов'язаний з солодощами. Ось декілька варіантів перекладу: «*дружка – пиріжка*», «*молодця – млинця*», «*кавалера – еклера*».

Кожен переклад – це творчий процес, який не обходиться без індивідуальності перекладача, проте головним його призначення є все ж таки висвітлення у перекладах типових рис оригіналу. А для того, щоб здійснити відповідний емоційний та художній вплив, перед перекладачем постає завдання віднайти кращі мовні засоби. Це завдання передбачає підбір синонімів, відповідних художніх образів та ін.

Проте, не всі складові форми і зміст художнього твору можуть бути передані з високою точністю. У будь-якому перекладі не обходиться без відкидання фрагментів тексту, які не піддаються перекладу, їх заміни чи пошуку відповідних еквівалентів, або ж введення у текст нового, відсутнього в оригіналі матеріалу.

Таким чином, узагальнивши наукові теоретичні доробки сучасних мовознавців та перекладознавців і здійснивши емпіричне дослідження, можна стверджувати, що переклад може містити деякі зміни в порівнянні з оригіналом; і цих змін не вдасться уникнути, якщо метою є якісний переклад твору-оригіналу, у якому легко поєднуються форма та зміст.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Болотнова Н. С., Бабенко И. И., Васильева А. А. и др. Коммуникативная стилистика художественного текста: лексическая структура и идиостиль. Томск : Изд-во Томского гос. педагог. ун-та, 2001. 331 с.
2. Болотнова Н. С. Изучение идиостиля в современной коммуникативной стилистике художественного текста. *Материалы II Международного конгресса русистов-исследователей «Русский язык: исторические судьбы и современность»*. М. : МГУ, 2004. С. 7-11.
3. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М. : Наука, 1963. 255 с.
4. Виноградов В. В. О языке художественной прозы. М. : Гос. изд-во худ. лит-ры, 1959. 656 с.
5. Науменко А. М. Складові індивідуального стилю перекладача *Новітня філологія*. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. С. 141-150.
6. Сологуб Н. Поняття "індивідуальний стиль" письменника в контексті сучасної лінгвістики. *Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць: Слов'янська філологія*. Чернівці : Рута, 2001. Вип. 117-118. С. 34-38.
7. Тарасова И. А. Поэтический идиостиль в когнитивном аспекте (на материале поэзии Г. Иванова и И. Аненского): дис. ... доктора филол. наук: 10.02.01. Саратов, 2004. 484 с.
8. Українська мова: Енциклопедія / Редкол.: В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. П. Зяблюк та ін. 2-ге вид., випр. і доп. К. : "Українська енциклопедія" ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.
9. Федоров А.В. Введение в теорию перевода. М. : Издво на иностр. яз., 1958. 182 с.
10. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М.: Высшая школа, 1983. 303 с.
11. Carroll L. The Wasp in a Wig: A Suppressed Episode of 'Through The Looking-Glass and What Alice Found There. New York : Lewis Carroll Society of North America, 1977. 34 p.
12. Peters E. The Snake, the Crocodile & the Dog. L. : Warner Books, 1992. 223 p.

13. Rowling J.K. Harry Potter and the Philosopher's Stone. L. : Bloomsbury Publishing plc, 1997. 223 p.
14. Tey J. Miss Pym Disposes. Simon & Schuster. L. : 1995. 47 p.

M. P. Myroshnychenko
National Technical University
“Kharkiv Polytechnic Institute”
candidate of Phylology

About the facture of artistic texts

The reality is reflected in the artistic text according to two principles of reflection: the principle of projectivity (the similarity to reality is shown at the level of a concrete image, for example, in realistic painting or in a photo) and the principle of conceptuality (the similarity to reality is observed at the level of understanding, of connections between images). Facture as a category of esthetics was originally considered as a characteristic of projective texts. Any verbal text refers to texts that are predominantly conceptual. However, verbal texts in the process of reading "grow in meanings" in the consciousness of the recipients, i.e. generate "subject" images and connections between them. The fact that the "subject" images of the verbal text are more distant from the author's original plan cannot be the reason for refusing to analyze the originality of the facture of the work in its various aspects, including as one of the essential feature of writing style. The study of the musical nature of the verbal text, as well as its visual features (details, realism, volume, contrast system, speech figures) provides a clue about facture of the artistic world of the work, as well as due to how, in particular, the facture of a text or writing style of the author is formed.

Key words: facture, artistic text, projective, conceptual, specific image.

The reality is reflected in the artistic text (the text is understood widely – as the musical, visual, verbal works, etc.), in compliance with two principles of reflection as stated, in particular, by M.N. Pravdin: the principle of projectivity (the similarity to reality is shown at the level of a specific ("subject") image, for example, in realistic painting or in a photo) and the principle of conceptuality (the similarity to reality is observed at the level of understanding, of connections between images) [7]. Projective and conceptual principles are inseparable, as specific images from the connections between them are inseparable.

Facture as a category of esthetics was originally considered as a characteristic of projective texts (for example, [1]). Facture in such projective texts as paintings is the way of overlaying paint, the nature of the line, the color combination, etc. It's a form that is perceived by the viewer and generates in his mind the visual image of the projective text. At the level of understanding, links between images, the content of such a text is usually variable. Any "distortion" of the projection, i.e. the absence of complete similarity with the depicted object, the originality of the perspective at which the object is represented in the picture, is the source of the formation of the "idea," i.e. the conceptual aspect of the content of the work. The facture of such a text, its pictorial form, cannot be called a language in the strict meaning of the word, since its units are devoid of semantics.

Any verbal text refers to texts that are predominantly conceptual. The elements of the projection in such texts may include sound recording, the location of the text in the form of a picture, etc. However, verbal texts in the process of reading "grow in meanings" in the consciousness of the recipients i.e. generate "subject" images and connections between them. Unlike the content of projective texts in the content of verbal texts, "subject" images are not a direct reflection of the facture of the perceived form of the text, but are generated by the units of experience of recipients associated with units of language. In that sense, we can talk about the secondary projectivity and conceptuality of conceptual by nature verbal texts [8: 24]. However, the fact that the "subject" images of the verbal text are more distant from the author's original plan cannot be the reason for refusing to analyze the originality of the facture of the work in its various aspects, including as one of the essential feature of writing style.

For example, one of the features of the writing style of the poetry of Sergey Yesenin is indications directly on the facture of the material (foam jets, fluffy branches, a soft wave, in soft greens of the field, etc.) and the names of fabric and clothing (silk herbs, in a grass blanket, white fringe, in the yarn of sunny days time pulled out the thread, etc.) [2: 24]. In general, the facture of the artistic world is reinforced by any indication of the details of the image (as well as the exact time, for example, the time of day with minutes). In I.E. Repin's notes about Lev Tolstoy, the facture of the text is very expressive due to frequent descriptions of the appearance of the object, as well as due to the description of external expression of thoughts, feelings, states. By analogy with painting, the volume of the image is created in this way; it enhances the facture of the description of the artistic space of the work.

The principle of volume of the image can be found in plots where the so-called "three worlds" perception is presented (for example, in the novel "Master and Margarita") or where the narrative is represented by several storylines or in works where there are more than two main characters. The volume of the image or artistic space also increases the use of the so-called interactive space: real events, real heroes of reality or guessed prototypes and events, documentary presentation, a reference to other works etc. In painting, this technique is called "spatial realism", where the most important category is the volume category, which is formed due to the facture of smears located in different planes: "an illusion is formed that we have a real space with depth" [5].

Another phenomenon we study is expressiveness, since expressiveness and energy are an integral expression of form, matter, facture. In the verbal text, the artistic space is made by expressiveness of contrasting images, ideas, phenomena, by an unexpected beginning or ending, by a sharp turn of the plot. Synthagmatic tension is caused, for example, by metaphorical expressions, oxymorons, neologisms.

There are also so-called non-traditional means that generate contrast and expression. They go back to the musical nature of the verbal text and constitute the actual matter of the artistic world of the text. These include: rhythm, intonation

constructions, accents, repeats (rhymes, repetitions of expressions and words), alliteration, as well as the size of the text (especially small, "touchable").

Thus, the study of the musical nature of the verbal text, as well as its visual features (details, realism, volume, contrast system, speech figures) provides a clue about the artistic world of the work, as well as due to how the facture of a text or writing style of the author is formed.

REFERENCES

1. Galitskaya S. To the problem of monody's facture. *Bulletin of Music Science*. 2015. № 4 (10). P. 81-84.
2. Myroshnychenko M. Paradigmatic analysis of the lexis of the poems of Sergei Klychkov: *diss. philol. sciences: 10.02.02/ KhNPU*, 2014. 201 p.
3. Pravdin M. The problem of abstract and concrete in thinking and language. Moscow: Inspiration. 1991. 230 p.
4. Stepanchenko I. The poetic language of Sergei Yesenin: Analysis of lexis. Kharkov: KhGPI. 1991. 189 p.
5. Stolts M. Factura as a means of solving compositional problems in painting by Dmitry Kustanovich: website. URL: <https://dkust.com/about/article/faktura.html> (date 25.08.2020).

В. О. Папіжук
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
канд.пед.наук, доцент

Фахова підготовка французьких вчителів іноземної мови

Система вищої освіти України перебуває у стані перманентних змін, удосконалення й оновлення. Досвід європейських країн в організації підготовки вчителів викликає значний інтерес українських науковців та практиків в царині викладання іноземних мов, тому звертання до європейського досвіду підготовки фахівців залишається актуальним у наш час. Адже освітньо-професійні програми з підготовки викладачів іноземних мов українських ВНЗ базуються на Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, як і програми, наприклад, французьких закладів підготовки таких фахівців.

Питання становлення і розвитку системи вищої освіти Франції висвітлювалися у працях О. Бочарової, Г. Єгорова, І. Жуковського, І. Зазюна, А. Максименка, Л. Пуховської, О. Хміль та ін. У наукових дослідженнях В. Лучкевич, О. Мітькіної, М. Тадеєвої піднімалися окремі питання організації та діяльності різноманітних французьких мовних шкіл і центрів.

Метою статті є аналіз особливостей фахової підготовки викладачів іноземної мови, а зокрема французької мови як іноземної у Франції.

Сучасна Франція велику увагу приділяє мовно-освітній політиці, спрямованій на популяризацію французької мови та культури за кордоном, формуванню позитивного іміджу Франції як сильно розвиненої держави у світовому співтоваристві. У Франції та за кордоном широкого поширення набули різноманітні курси та лінгвістичні центри з вивчення французької мови, організовуються літні стажування для вчителів французької мови з інших країн, розробляються нові методи та підходи до навчання французької мови [7].

Професійна підготовка вчителів іноземної мови розпочинається в дворічній магістратурі, після одержання одного з дипломів мовної вищої освіти: як-от диплом загальної університетської освіти (DEUG), посвідчення другого циклу університетів (Licence), посвідчення другого університетського циклу (Maîtrise), диплом поглибленої університетської освіти (DEA) або диплом вищої спеціалізованої освіти (DESS)[1; 2].

Навчання у магістратурі вузькоспеціалізоване і спрямоване на оволодіння, головним чином, методики навчання іноземної мови. Як приклад, можна проаналізувати магістерську програму якогось одного французького закладу вищої освіти, який готує викладачів іноземної мови. Серед дисциплін, які пропонуються для вивчення, можна виділити: «Прагматика у навчанні і засвоєнні іноземних мов» (5 кредитів ЄКТС);

«Фонетика, фонологія та фонетичні виправлення» (3 кредити ЄКТС); «Культура й дидактика» (5 кредитів ЄКТС); «Методика навчання іноземної мови» (6 кредитів ЄКТС); «Інформаційні та комунікаційні технології» (6 кредитів ЄКТС) [4]. Якщо проаналізувати програму підготовки викладачів саме французької мови як іноземної, то серед переліку запропонованих предметів є такі: «Оцінювання та обґрунтування оцінок у навчанні французької як іноземної» (4 кредити ЄКТС); «Вступ до комп'ютерної обробки текстів» (4 кредити ЄКТС); «Мультимедійні засоби у вивченні французької мови як іноземної» (4 кредити ЄКТС). На вибір пропонуються такі дисципліни: «Значення слова: семантичний та прагматичний аспекти» або «Франкомовна література» (4 кредити ЄКТС); «Французька лінгвістика: прагматичний підхід» або «Графічна система та правопис французької мови» (4 кредити ЄКТС) [6]. Магістерська програма передбачає також ґрунтовну підготовку наукової роботи магістрів. Зокрема, в навчальному плані існують такі дисципліни, як: «Рекомендації щодо написання кваліфікаційної роботи» (без форми контролю)[6].

Під час другого року навчання в магістратурі, студенти повинні обрати спеціалізацію, тобто поглиблене вивчення якоїсь теми. Наприклад, навчальний план підготовки викладачів французької мови як іноземної пропонує: 1) Використання мультимедіа на заняттях французької мови як іноземної; 2) Застосування інформаційних технологій у навчанні французької мови як іноземної. Така спеціалізація складається з 15 кредитів ЄКТС, а серед запропонованих предметів можна відмітити: «Плюрілінгвальне та плюрікультурне навчання», «Методичні концепції», «Стратегії вивчення мов» та ін.. Велика кількість кредитів (15) виділяється на підготовку магістерської роботи (впродовж другого семестру) [6]. Загалом на засвоєння магістерської програми підготовки вчителя французької мови як іноземної впродовж двох років навчання виділяється 90 кредитів ЄКТС, що відповідає загальним європейським нормам з підготовки фахівців магістерського рівня [3: 144].

Проаналізувавши навчальні плани освітньої програми підготовки викладачів іноземної мови у Франції, робимо висновок, що така підготовка базується, головним чином, на дисциплінах педагогічного циклу, передусім методики навчання іноземної мови, та предметів, що стосуються використання інформаційних технологій у процесі навчання іноземної мови, а також на написанні кваліфікаційних робіт, що мають тісний зв'язок в педагогічною практикою.

Крім звичайного навчання в університеті, існують також французькі центри, які мають право видавати дипломи державного зразка, що дають змогу викладати французьку мову як іноземну - DAEFLE (Diplôme d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère). Відповідне навчання може відбуватись як в очному, так і в дистанційному режимі. Наприклад, французький Національний центр дистанційної освіти ((CNED) Centre National d'Enseignement à Distance) надає інформаційні та навчальні цифрові

ресурси для організації он-лайн навчання та проведення групових лекційних, практичних і семінарських занять [7].

Після успішного складання вступного он-лайн тесту на володіння французькою мовою та оплати грошового внеску, майбутні вчителі можуть починати навчальну програму. Навчання складається з шести модулів, з яких п'ять – обов'язкові, а один – на вибір слухача та передбачає 480 годин навчального навантаження [5]. Цікавим є факт, що навчання може тривати впродовж одного року або ж його можна розбити на кілька сесій (2, 3 чи 4 роки).

Результативно працюють також програми підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови у Франції. Зокрема, програма «PROFLE» - цифрова платформа для підвищення кваліфікації викладачів французької мови як іноземної, яка розроблена Міжнародним центром педагогічних досліджень (CIEP) та Національним центром дистанційної освіти Франції (CNED). Програма «PROFLE» працює вже у понад 60 країнах світу і має на меті:

- поліпшувати якість викладання французької мови шляхом надання у розпорядження вчителя нових інструментів та ідей, що спонукатимуть його до використання на уроці найефективніших засобів для засвоєння учнями матеріалу;
- сприяти у впровадженні до навчальної практики принципів викладання, описаних у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти;
- підвищувати мотивацію вчителів та учнів.

До змісту програми підвищення кваліфікації входять:

Модуль I Побудова дидактичної одиниці 1. Визначення потреб слухачів 2. Структурна побудова дидактичної одиниці 3. Допомога у розумінні сенсу 4. Допомога у пошуку та концептуалізації 5. Допомога у систематизації 6. Допомога у відтворенні.

Модуль II Пілотування педагогічного проекту 1. Зосередження навчального процесу на потребах слухача 2. Запровадження автентичних та міжкультурних засобів навчання 3. Оптимізація комунікації 4. Організація навчального процесу 5. Розвиток групової динаміки 6. Створення засобів мотивації.

Модуль III Оцінювання 1. Визначення змісту оцінювання 2. Запровадження мотивуючої системи оцінювання 3. Використання поточного оцінювання для поліпшення навчального процесу 4. Прийняття рішення 5. Орієнтування 6. Перевірка набутих знань[7].

Навчання за відповідною програмою відбувається інтерактивно, тобто вчитель набуває нових знань або посилює свої професійні компетентності шляхом здійснення певних видів діяльності самостійно або за допомогою тьютора (інструктора). Кожен модуль розрахований на 50 робочих годин і має бути виконаний не більш як за 4 місяці. Сертифікат, який видається Міністерством закордонних справ, Французьким інститутом, CIEP та CNED, отримує кожен стажист, який повністю виконав певний модуль. Підготовка за програмою «PROFLE» офіційно визнається Міністерством освіти і науки

України і є частиною системи дистанційного післядипломного навчання – підвищення кваліфікації викладачів французької мови.

Отже, французькі магістерські програми підготовки викладачів іноземної мови, зокрема, французької мови як іноземної, зосереджені на поглибленні знань з методики викладання іноземної мови та використання інформаційних технологій в процесі навчання іноземної мови. Отримати диплом викладача французької мови як іноземної можна також шляхом навчання в Національному центрі дистанційної освіти, який, окрім іншого, надає послуги з підвищення кваліфікації викладачів, наприклад, за допомогою програми «PROFLE», долучитись до якої мають змогу також і українські вчителі французької мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бочарова О. А. Адаптація вищої освіти Франції до європейського освітнього простору. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць. Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2004. Вип. 5. С. 36–43.
2. Лучкевич В. В. Роль університетської агенції Франкофонії в інтернаціоналізації вищої освіти. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер: Педагогічні науки. 2016. Вип. 1. С. 148–153. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2016_1_26 (дата звернення: 15.11. 2020).
3. Лучкевич В. В. Підготовка викладачів французької мови як іноземної у Франції. Молодий вчений. 2017. № 4.3 (44.3). С. 142–145.
4. Coopération en éducation et formation. URL: <http://www.ciep.fr/presentation-ciep/cooperation-education-formation> (дата звернення: 10.01. 2021).
5. DAEFLE (Diplôme d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère). URL: <http://www.alliancefr.org/enseignants-fle/formations/daefle> (дата звернення: 8.10. 2020).
6. Master 1 parcours: FLE: Analyse et programmation de la communication didactique. URL: <https://www.univnantes.fr/SI00105/0/fiche-formation/&RH=FORIN&ONGLET=4> (дата звернення: 22.11. 2020).
7. Le CNED. Coopération et partenariats. URL: <http://www.cned.fr/le-cned/international/cned-dans-le-monde/> (дата звернення: 19.01. 2021).

Метафоричні моделі вербалізації кризи

Іменник *криза* походить від грецької одиниці *krisis* – переломний момент, яка є похідною від *krinō* – розділяю, а тому в буквальному значенні вказує на кордон, межу між двома станами. Сему перехідного стану знаходимо і в івритському еквіваленті *кризи* – іменнику *машбер*, одним зі значень якого є особливий камінь для породіллі. Саме на нього садять породіллю під час пологів. У зв'язку з цим, *криза* на івриті традиційно асоціюється не лише з небезпекою, але й з народженням нового [1: 265].

Зіткнення з кризовими явищами невідворотньо викликає у людини стресові стани, спричинені фізичним і психологічним перевантаженням. З огляду на сильний суб'єктивний чинник, присутній у стресових реакціях, омовлення кризи як причини стресу супроводжується процесами метафоризації, запозиченням понять з інших семантичних полів. **Мета** представленої статті полягає в тому, щоб встановити метафоричні моделі, які застосовуються людиною для осмислення й репрезентації поняття кризи. **Матеріал** дослідження складають англомовні медіатексти 2020 року.

• Криза як Війна

Першою з таких метафоричних моделей є представлення **кризи як війни**. “Війна” як сфера-джерело когнітивної метафоризації містить такі одиниці, як *kill, hit, fight, give up, save* і т. д., які метафоризуються при накладанні на сферу-мету “Криза”, наприклад:

(1) *Cruises have become a symbol of the ravages that coronavirus has inflicted on tourism* [5].

(2) *But even before the current crisis hit ...* [5].

(3) *Infectious diseases do not respect borders* [6].

За нашими спостереженнями, в промовах політиків і громадських діячів частота використання метафоричної моделі “Криза як Війна” значно перевищує частоту застосування інших моделей. Так, наприклад, у своїх промовах з приводу ситуації з COVID-19 у березні 2020 року, прем'єр-міністр Великобританії Борис Джонсон зображує кризу як ворога, якому можна й варто протистояти:

(4) *Yes this enemy can be deadly, but it is also beatable – and we know how to beat it and we know that if as a country we follow the scientific advice that is now being given we know that we will beat it.*

(5) *And however tough the months ahead we have the resolve and the resources to win the fight* [4].

(6) *The Chief Medical Officer will set out our lines of defence* [4].

11 березня 2020 року Всесвітня Організація Охорони Здоров'я оголосила пандемію через поширення у світі COVID-19. Під час свого виступу, генеральний директор ВООЗ доктор Тедрос Адханом Гебрейесус також вдається до метафоричного представлення коронавірусу як ворога, а спричиненої ним кризи – як війни, наприклад:

(7) ...*we are **not at the mercy of the virus*** [7].

(8) *Whether it (the virus - IP) **kills a young person or an old person or a senior citizen, any country has an obligation to **save that person***** [7].

(9) *No **white flag**. We **don't give up, we fight*** [7].

Метафоричне представлення кризи як ворога дозволяє актуалізувати такі її ознаки, як безжальність, агресивність, але водночас – вразливість, якою слід скористатися, щоб перемогти. Крім того, застосування цієї метафоричної моделі дає змогу реалізувати заклики до об'єднання, як у наступному прикладі:

(10) *We will always find a solution, even if the **enemy is invisible and insidious!** Take care of yourself and your loved ones. **We're united!*** [2]

- **Криза як Хвороба**

Іншою семантичною сферою, одиниці якої активно застосовуються як будівельний матеріал для репрезентації кризи, є **хвороба (illness)**. Для вербалізації кризи як хвороби застосовуються такі лексичні одиниці, як *pain, painful, suffer, recovery*, наприклад:

(11) *Tsothe Japaridze, whose tour agency Traffic Travel organises adventure holidays in Georgia, Azerbaijan and Armenia, described **the pain** that the virus inflicted on his business and those who rely on it* [5].

(12) *That was just the beginning of a **long and painful crisis*** [5].

(13) *British industry **suffered a major crisis** and needed to reorganise and rationalise at all levels* [5].

(14) *The Covid situation comes to derail the long-awaited **recovery of the Greek economy*** [5].

Як бачимо, шляхом застосування метафоричної моделі “Криза як Хвороба”, автори аналізованих медійних текстів прагнуть актуалізувати такі її ознаки, як тривалість, болісність, а як наслідок – страждання. Водночас, репрезентація кризи як хвороби дозволяє сподіватися на її тимчасовий характер і на можливість одужання.

- **Криза як Стихійне лихо**

Наступною метафоричною моделлю, яку фіксуємо в межах кризового дискурсу, є “Криза як Стихійне лихо”. Запозичуючи поняття з семантичного поля **стихійне лихо**, актуалізуємо такі ознаки кризи, як непрогнозованість, некерованість, глобальний характер ураження, наприклад:

(15) *We need sustained and co-ordinated action by all governments and global institutions if we are **to avert long-term catastrophe worldwide*** [6].

(16) *We can still change **the course of this pandemic**...* [6].

(17) *While the coronavirus surges again in the U.S., it is also raging in Europe – and nowhere worse than Belgium, which is now the continent’s worst hot spot. The southern, French-speaking Wallonia region is being hit particularly hard* [3].

- **Криза як Гра**

Нарешті, для вербалізації кризових явищ можуть застосовуватися поняття з семантичного поля **гри**, результатом чого є створення метафоричної моделі “Криза як Гра”. Приклад застосування цієї метафоричної моделі фіксуємо в промові генерального директора ВООЗ доктора Тедроса Адханом Гебрейесуса від 11 березня 2020:

(18) *The rule of the game is Never give up. I’ll repeat that: the rule of the game is Never give up* [7].

Наступний приклад містить одиниці, запозичені з семантичного поля гри, в заголовку статті:

(19) *COVID-19 complicates the game, but our goal is to win! Are you with us?* [2].

- **Висновок**

Таким чином, для вербалізації кризових явищ, спричинених пандемією COVID-19, застосовуються наступні основні метафоричні моделі:

- криза як війна;
- криза як хвороба;
- криза як стихійне лихо;
- криза як гра.

За результатами дослідження, найбільш продуктивною з них є вербалізація кризи як війни, а найменш продуктивною – вербалізація кризи як гри. При таких протилежних результатах, ці дві моделі мають дещо спільне: їх застосування дає змогу ввести до концептуальної системи людини концепт інтеграції та дозволяє зосередитися на такому аспекті, як необхідність об’єднати зусилля, діяти спільно задля перемоги.

Аналіз детальної структури метафоричних моделей репрезентації кризи становить перспективу подальших розвідок з цієї тематики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Лайтман М. Тайны вечной книги: каббалистический комментарий к торе. LKP, 2015. Том 3. 416 с. URL: https://books.google.com.ua/books?id=l-kBwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
2. COVID-19 complicates the game, but our goal is to win! 6 November 2020. URL: <https://nic.ua/en/news/covid-19-eds>
3. Hough L. ‘Coronavirus tsunami’ in Belgium threatens health care system. 30 October 2020. URL: <https://www.pbs.org/newshour/show/coronavirus-tsunami-in-belgium-threatens-health-care-system>

4. PM Boris Johnson's statement on coronavirus. 12 March 2020. URL:
<https://www.gov.uk/government/speeches/pm-statement-on-coronavirus-12-march-2020>
5. The end of tourism? *The Guardian*. 18 June 2020. URL:
<https://www.theguardian.com/travel/2020/jun/18/end-of-tourism-coronavirus-pandemic-travel-industry>
6. WHO declares coronavirus pandemic. *The Guardian*. 11 March 2020. URL:
<https://www.theguardian.com/world/2020/mar/11/who-declares-coronavirus-pandemic>
7. World Health Organization Declares COVID-19 is Now a Pandemic. URL:
<https://mauinow.com/2020/03/11/world-health-organization-declares-covid-19-is-now-a-pandemic/>

УДК 811.111'371

Рудик И.В.,

канд. филол. наук, доцент,

Федотова М.А.

Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова

канд. филол. наук, доцент

ЛЕКСИЧЕСКИЕ И СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЛЮБОПЫТСТВА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Настоящее исследование посвящено выявлению и описанию лексических и синтаксических средств выражения любопытства в английском языке.

В современной лингвистике работ, посвященных феномену любопытства, немного. Любопытство исследуется как внутреннее состояние и как концепт. На материале русского языка внутреннее состояние любопытства описано в работах Н.К. Рябцевой и А.Е. Бочкарева. М.С. Белоедова изучила структуру эмоционального концепта «любопытство» на материале русской, английской и литовской лингвокультур. Наиболее значительным представляется исследование Л.Э. Григорьевой, посвященное семантике и синтагматике единиц языка, репрезентирующих концепт *curiosity* в английской языковой картине мира.

Как подчеркивает Н.К. Рябцева, «желание знать» расценивается как «естественная и обязательная потребность человека разумного, особо выделенное его состояние, обеспечивающее его разумность, рациональность и самосохранение [5: 283]. В любопытстве выражена естественная потребность человека понять устройство мира, стремление к новизне, разнообразию переживаний.

Как отмечает Л.Э. Григорьева, проявление любопытства тесно связано с естественной потребностью в новизне, ценность которой неоспорима и для духовной жизни человека [3: 68].

Любопытство является естественной потребностью человека понять устройство мира, стремлением к новизне, разнообразию переживаний. Однако, любопытство, считающееся позитивной эмоцией в обыденном смысле слова, в социальном плане выступает как дезорганизирующая и деструктивная сила: своим любопытством субъект нарушает личную сферу другого человека, вторгается в нее, делает ее как бы своим достоянием.

М. Иконникова определяет любопытство как особую человеческую интенцию, выражающую неотвратимое стремление человека к поиску ответов на бесчисленные *почему*, которые постоянно возникают перед ним [4].

Нам импонирует определение Л.Э. Григорьевой, согласно которому концепт любопытство представляет собой многоаспектную когнитивную структуру в единстве двух синкретично спаянных концептуальных областей: «приобретение знания» и «вторжение в личное пространство» [3: 75].

А.Е. Бочкарев отмечает, что общей для всех ситуаций любопытства является прототипическая модель: X вызывает любопытство Y-а или Y испытывает любопытство к X-у (где X – предмет любопытства, Y – субъект любопытства) [2].

Основываясь на эпитетах, которые использует автор художественного произведения, описывая состояние любопытства героя, А.Е. Бочкарев предлагает ряд классификаций, из которых интерес представляют две: по основанию и по внешним проявлениям. По основанию исследователь подразделяет любопытство на природное, врожденное, естественное, невольное, особое, обыкновенное, чистое, простое, отвлеченное, пустое, сексуальное, эротическое [2: 105]. Многие из этих подвидов представляются синонимичными, например: природное, врожденное, естественное, или обыкновенное и простое, или сексуальное и эротическое. Тем не менее, в основании данной классификации лежит рациональная мысль о том, что любопытство может быть *естественным, невольным (подсознательным) или отвлеченным.*

По внешним проявлениям А.Е. Бочкарев подразделяет любопытство на неприкрытое, нескрываемое, неподдельное, откровенное, видимое, явное, простодушное, искреннее, наигранное, притворное, ленивое, торопливое, лихорадочное, сдержанное, затаенное, молчаливое, тайное, живое, веселое, радостное [там же: 105]. Здесь также можно проследить синонимичность некоторых из выделенных признаков. По нашему мнению, наблюдается ряд оппозиций: любопытство может внешне проявляться *явно/ скрыто, откровенно/ притворно, сдержанно / весело.*

М.С Белоедова описала перцептивные образы эмоционального концепта «любопытство» и разделила их на 3 группы: *зрительные, тактильные и вкусовые* [1: 58].

В английском языке можно выделить ряд существительных и прилагательных, характеризующих людей, неправоммерно нарушающих чужую приватность своим любопытством. Всем этим словам свойственна отрицательная оценочная коннотация: *overcurious; inquisitive, curious, busybody; meddler; rumour-monger; snoop; eavesdropper; nosy(nosey).*

Кроме того, любопытство передают определенные фразеологические конструкции: *to have itching (long) ears, to stick (poke) one's nose into other people's affairs), a Nosy/Nosey Parker, a Peeping Tom, a Paul Pry.*

В художественном диалоге при выражении персонажем любопытства автор снабжает прямую речь комментарием, в котором почти всегда присутствуют слова *curious* или его производные *curiously, curiosity*, что можно проследить на следующих примерах:

? *'It's just, we share a few scenes and I'm not sure what I should be thinking. Conveying.'*

'What kind of scenes?' I say, curious [8: 90].

? *"I want the whole story. How did this happen? Alice?" he turned to gaze at Alice with curious, misty eyes* [6: 412].

Нарушение приватности, свойственное проявлению любопытства, выражается в действиях, описываемых в языке глаголами, номинирующими несанкционированный способ получения информации посредством органов чувств или специальных приспособлений: *snoop, eavesdrop, tap, bug, peep, peek; poke around (about); intervene, intrude, peer, spy*. Приведем несколько примеров данной лексики из нашей выборки диалогических эпизодов англоязычного художественного дискурса, в которых персонажи выражали любопытство:

? *“Do me a favor, will you, Karen? Just between us, Harry Bowman has asked me to go out with him and I have a feeling he's married. Would you let me have a **peek** at his personnel file?”* [9: 56].

? *‘Well?’ said Emmeline. ‘Do tell us! You must! What’s your father done that’s so terrible?’*

*‘What is this,’ David said, smiling, ‘the **inquisition**?’ He turned to Robbie. ‘Apologies, Hunter. They’re a **snoopy** pair. They don’t receive much company’* [8: 78].

Кроме того, состояние любопытства автор эксплицирует посредством использования глаголов, содержащих сему *расследование*: *inquire, interrogate* и глагола *gossip*, номинирующего распространение информации о другом лице.

Все обозначенные лексические единицы и фразеологизмы отличаются отрицательной коннотацией, в основном выражающейся в виде признака ненормативности: действие совершается без согласия или желания других людей и характеризуется, как правило, чрезмерной интенсивностью. Это подтверждает оценку подобного поведения и людей, ведущих себя подобным образом, как аномального.

Наше исследование диалогических эпизодов англоязычного художественного дискурса, в которых персонажи выражали любопытство, показало, что на уровне синтаксиса любопытство выражается чаще всего вопросительными предложениями. Приведем примеры из нашей выборки:

“How do you know?” Sappho asked, curious [10: 62].

Причем среди типов вопросительных предложений доминируют эллиптические вопросы-повторы или эхо-вопросы (переспросы). Приведем примеры таких переспросов из выборки:

1) *“You dazzle them”.*

He tilted his head to one side, and his eyes were curious. “I dazzle people?” [7: 145].

2) *“But I am curious.” My voice, at least, was composed.*

He was suddenly resigned. “What are you curious about?” [там же: 161].

Кроме того, любопытство выражается побудительными конструкциями с использованием глаголов говорения, в таких контекстах говорящий настаивает на получении информации:

1) *“Tell me exactly what he said, and your exact answer!”* [7: 180].

2) *“Please, Bella,” she begged. “Give me some details.”* [там же: 178].

Таким образом, наше исследование диалогических эпизодов англоязычного художественного дискурса, в которых персонажи выражали любопытство, показало, что на уровне синтаксиса любопытство выражается переспросами либо побудительными предложениями, которые начинаются глаголом *tell*. Прямая речь персонажа, выражающего любопытство, снабжается авторским комментарием, эксплицирующим любопытство с помощью прилагательного *curious*, наречия *curiously*, с помощью глаголов номинирующих несанкционированный способ получения информации посредством органов чувств или специальных приспособлений (*snoop, eavesdrop, tap, bug, peep, peek; poke around (about); intervene, intrude, peer, spy*), а также глаголов, содержащих сему *расследование (inquire; interrogate)* и глагола *gossip*, номинирующий распространение информации о другом лице. Кроме того, любопытство а авторском комментарии эксплицируют фразеологические конструкции с отрицательной коннотацией: *to have itching (long) ears, to stick (poke) one's nose into other people's affairs), a Nosy/Nosey Parker, a Peeping Tom, a Paul Pry*.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белоедова М.С. Образный компонент концепта «любопытство» и его взаимосвязь с другими концептами социально-психологической сферы (на материале русской, английской и литовской лингвокультур). С. 57-61.
2. Бочкарев А.Е. О любопытстве и смежных понятиях в русском языковом сознании. Вестник НГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Том 17. № 1. Новосибирск, 2019. С. 102-114.
3. Григорова Л. Э. Концепт *curiosity* в английской языковой картине мира: дис. канд. филол. наук : 10.02.04. Иркутск, 2013. 172 с.
4. Іконнікова М. Концепт *curiosity* у романі Грема Свіфта «Земноводний край». *Південний архів. Філологічні науки*, 2016. Вип. 64. С. 30-34.
5. Рябцева Н.К. Язык и естественный интеллект. Москва: Academia, 2005. 640 с.
6. Meyer S. *New moon*. London: Atom, 2009. 497 p.
7. Meyer S. *Twilight*. London: Atom, 2009. 434 p.
8. Morton K. *The Lake House: The House of Riverton*. New York: Penguin Books, 2017. 473 p.
9. Sheldon S. *Nothing Lasts Forever*. London: HarperCollins, 2012. 403 p.
10. Weldon F. *The stepmother's diary*. London: Quercus, 2009. 294 p.

Film Dubbing as a Creative Technique of Using Video Materials in Teaching Foreign Languages

Updating the content of contemporary higher education is accompanied by the development of effective educational techniques that ensure the efficiency and quality of students' speech activity, the formation of a new type of language personality capable of creative activity. It requires a detailed integrated study of didactics, pedagogical psychology, methods of teaching foreign languages, theory of intercultural communication etc. [4: 273; 5; 7: 3]. The use of video films (excerpts from TV programs, news, feature films, documentaries, cartoons, commercials and video clips) in teaching creates a communicative environment in the learning process (T.G. Dubinina, M. Zhamit, L.V. Kalinina, S.A. Samoilenko, H. Greene, Ch. Crespi, C. Kramersch, Ch. Roell).

Perception and processing of information when watching movies are carried out in the form of auditory-visual synthesis, on the basis of which audiolingual and audiovisual methods of teaching foreign languages have been developed. Currently there is a contradiction between varied educational opportunities for involving video materials in teaching and insufficient lay out of techniques for using them that enhances the practical value of film dubbing in foreign language classes for university students. The algorithm of work with foreign feature films is based on three stages: pre-viewing, active viewing and post-viewing.

Pre-viewing Stage. Step 1. The choice of authentic feature films is fulfilled in accordance with the themes provided by the curriculum, taking into account the age characteristics of students. Therefore, the criteria for selecting feature films that can be used to provide voicing over as a means of professional and personal development of students in learning a foreign language in high school are as follows: *aesthetic* (revealing certain values); *professional and ethical* (educational potential of films, the opportunity to use them in order to form in students professionally and personally relevant qualities); *socio-psychological* (referring to psychological and social characteristics of student age); *emotional* (interests and genre preferences of students); *professional-instrumental* (films showing the cycle of actions and methods of professional activity); *terminological* (terminological saturation of films); *succession criterion* (appealing to current students' general, special and linguistic knowledge, skills and abilities).

Step 2. Getting ready to watch the movie, the tasks presuppose exercises performed before viewing to avoid language, cognitive and communicative-pragmatic barriers in the perception of the film content such as predicting the events, vocabulary practice, activation of background knowledge.

Step 3. Previewing to signify a plot and select a fragment for sounding with scenes to actively involve the participants.

Step 4 implies reading and processing of the script for the selected film fragment for careful removing language and socio-psychological difficulties in perceiving the film message; analysing functional types of utterances used in the film; defining authentic colloquial formulas, ethnographic realities; involving meaningful guidelines for film perception due to techniques for active reading and selective listening of the film excerpt.

Step 5. Active viewing of the selected film fragment to test understanding of non-verbal and verbal video content.

The final stage involves performing creative tasks to enhance the phonetic, lexical and communicative competence of performers.

Step 6. Development of communicative and intercultural competence is among the priority tasks of contemporary higher education to create conditions for increasing intercultural competence of teachers (V. Borisov, L.V. Kalinin, A. Kostyuchenko, T.V. Ovsyannikov), as well as pupils and students in secondary and higher education institutions at foreign language classes considering their future professional activities [2: 81] and realizing that intercultural competence is the ultimate goal of foreign language teaching (N. Baryshnikov, I. Zimova, G. Elizarova). The formation of intercultural competence involves the interaction of cultures in several ways: familiarity with the culture of the country whose language is being studied, learning a foreign language and mastering the patterns of behaviour of carriers of a foreign culture. Students are to be provided with the necessary language tools and cognitive baggage that would create a sense of cultural community with native speakers and give communication a special multidimensionality [1].

Step 7. Development of phonological competence: reading of the selected fragment of the script by the participants with an appeal to the knowledge and skills of perception and production: 1) sound units (phonemes); 2) phonetic features of phoneme recognition; 3) phonetic structure of words; 4) phonetics of the sentence, i.e. prosody of the sentence (emphasis and rhythm of the phrase, intonation); 5) phonetic reduction, etc. [3; 6]. While voicing over a film, students have the opportunity to show certain phonetic skills:

- to distinguish long and short vowels, diphthongs, voiceless and voiced consonants, aspirated and unaspirated consonants and clearly pronounce the listed sound contrasts in speech;

- to perceive modifications of vowels and consonants in coherent speech (weak forms, positional allophones, assimilation, elision, etc.);

- to be able to independently produce the above modifications in coherent speech;

- to distinguish accents in speech and correctly put them in compound words;

- to highlight important information in the statement, using logical emphasis and rhythm;

- to determine utterance illocution to involve different intonation models;

- to transfer various communicative functions in the produced utterances by means of intonation.

Activating these skills in producing film soundtrack leads to the effect of immersion in a communication situation.

Step 8. Creating a phonogram the performers are expected to read the script or act out their parts synchronously with the speech behavior of the characters. The film phonogram embraces three components: speech, music (if necessary) and noise (car rattling, echo, thunder, etc.). When creating a phonogram or sounding the roles of the characters, the performers act in accordance with the ready sound accompaniment, trying to imitate the original model of speech behavior (tone, timbre, pitch, logical accents, etc.) with possible intonation variability. Consequently, a high-quality phonogram with expressive diction and other reproduced acoustic conditions with background speech and noise gets created.

On the whole, film dubbing as one of the techniques of creative use of video materials in foreign language teaching can be viewed as a modern innovative method. The use of films in the process of learning a foreign language is an effective means of forming phonological and on a broader scale intercultural students' competence. Understanding the socio-cultural and linguistic features of the English-speaking community contributes to the effective role-playing of video characters in creative workshops. Acquisition and application of knowledge on the theory of intercultural communication in the film sounding affect the formation of skills of cooperative interaction with representatives of other linguistic cultures during the development of intercultural competence and determine the applied aspect of creative workshop. Video materials create learning conditions close to the natural communicative environment, and reproduce the language situation with sound and visual aids, which allows to use them to intensify the learning process and give it maximum communicative focus. The use of films in foreign language lessons contributes to the individualization of learning and the development of motivation of students' speech activity. It seems *promising* for participants to create their own videos with speech, music and noise components of phonograms; to translate and subsequently sound the video fragment; to borrow the experience of teachers and students of higher educational institutions in the creative workshop for the organization of creative use of films by teachers of secondary schools in teaching a foreign language.

REFERENCE LITERATURE

1. Воротняк Л. І. Моделювання ситуацій міжкультурної комунікації в процесі навчання іноземної мови магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2010. Вип. 3. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_3_4.
2. Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції у студентів початкового етапу педагогічного вузу на матеріалі англomовної поезії // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. К. : НПУ, 2003. Вип. 54. С. 80-85.
3. Goldsmith J. A. The Handbook of Phonological Theory. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1995. 1000 p.

4. Greene H., Crespi Ch. The Value of Student Created Videos in the College Classroom – an Exploratory Study in Marketing and Accounting // International Journal of Arts & Sciences. 2012.№5 (1). P. 273-283.
5. Kramsch C. The cultural component of language teaching. [Электронный ресурс]: The cultural component of language teaching. Режим доступа: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm>.
6. Lacy de P. Cambridge Handbook of Phonological Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 697 p.
7. Roell Ch. Intercultural Training with Films // English Teaching Forum, November 2, 2010, Germany, V. 48, N. 2. P. 2-15.